Raído

ISSN 1984-4018
v. 11, n. 25
jan./jun. 2017

Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD



UFGD editora

RAÍDO

v. 11, n. 25

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 25 – jan./jun. 2017

UFGD
Reitora: Liane Maria Calarge
Vice- Reitor: Marcio Eduardo de Barros

COED
Coordenador Editorial: Rodrigo Garófallo Garcia
Técnico de Apoio: Givaldo Ramos da Silva Filho

FACALE
Diretor da Faculdade de Comunicação: Rogério Silva Pereira

Conselho Editorial Consultivo
Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Alexandra Santos Pinheiro (UFGD)
Anna Maria de Mattos Guimarães (Unisinos)
Carine Haupt (UFT)
Catitu Tayassu (Université de Versailles- França)
Clécio Bunzen (UNIFESP)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Dernival Venâncio Jr (UFT)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Elvira Lopes Nascimento (UEL)
Leoné Astride Barzotto (UFGD)
Luiza Helena Oliveira da Silva
Manoel Luiz Gonçalves Correa (USP)
Marcos Lúcio de Sousa Góis (UFGD)
Núbio Mafra Ferraz Delanne (UEL)
Odilon Helou Fleury Curado (UNESP/Assis)
Orlando Vian Júnior (UFRN)
Paulo Sérgio Nolasco dos Santos (UFGD)
Pedro Henrique Lima Praxedes Filho
Petrílson Alan Pinheiro (Unicamp)

Raído: Revista do Programa de Pos-Graduacao em Letras da UFGD / Universidade Federal da Grande Dourados (v. 11, n. 25, jan./jun. 2017) -. Dourados, MS : UFGD, 2017 -.

Semestral

ISSN 1984-4018

1. Linguística Aplicada, Linguística. 2. Cultura. 3. Leitura.

RAÍDO

v. 11, n. 25

UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
Raído, Dourados, MS, v. 11, n. 25 – jan./jun. 2017

RAÍDO
v. 11, n. 25, – jan./jul. 2017

EDITORES

Adair Vieira Gonçalves
Editor da área de Linguística e Linguística Aplicada

Leoné Astride Barzotto (UFGD)
Editora da área de Literatura e Práticas Culturais

Eliana Merlin Deganutti de Barros
Editora Especial da área de Linguística e Língua

Marcos Lúcio de Souza Góis (UFGD)
Editor Especial da área de Linguística e Língua Portuguesa

REVISÃO
A revisão gramatical é de responsabilidade dos(as) autores(as).

MCP DA COSTA DESIGN EDITORIAL
Revisão ortográfica, Editoração Eletrônica, Produção Gráfica

Correspondências para:

UFGD/FACALE
Rua João Rosa Góes n. 1761, Vila Progresso
Caixa Postal 322 - CEP 79825-070 - Dourados-MS
Fones: +55 67 3410-2015 / Fax: +55 67 3410-2011

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

FERRAMENTAS PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO: FOCO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DE GÊNEROS TEXTUAIS 13
Eliana Merlin Deganutti de Barros (Universidade do Norte do Paraná– UENP)
Gabriela Martins Mafra (Universidade do Norte do Paraná– UENP)

"EU QUERO APRENDER A FALAR": O ESTUDO DOS GÊNEROS ORAIS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA 37
Rosana Dutra de Sousa (Universidade Federal dos Pampas – UNIPAMPA)
Clara Dornelles (Universidade Federal dos Pampas – UNIPAMPA)

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO: COMO O PROFESSOR TECE ESTE INSTRUMENTO DIDÁTICO? 64
Débora Cristina do Nascimento Ferreira (Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP)

A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E A VELHA DISSERTAÇÃO: UMA RELAÇÃO PROBLEMÁTICA 78
Luciano Vidon (Universidade Federal do Espírito Santo– UFES)

ESCRITA ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DE AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EAD: AS UNIVERSIDADES ESTÃO PREPARADAS? 89
Dorotea Frank Kersch (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)
Fernando César dos Santos (Universidade Estadual do Maranhão – UEMA)

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM COMANDOS DE ESCRITA DO EXAME CELPE–BRAS 109
Adriana Dalla Vecchia (Universidade Estadual de Maringá– UEM)
Renilson José Menegassi (Universidade Estadual de Maringá– UEM)

PROVA BRASIL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS? 125
Miriã Alves de Laet Silva (Universidade de Rio Verde– UniRV)
Sílvio Ribeiro da Silva (Universidade Federal de Goiás– UFG)

TÁ RINDO DE QUÊ? DEBATE EM TORNO DE CHARGES CONTROVERSAS 145
Tamiris Machado Gonçalves (PUC/RS)

TEORIAS DE GÊNEROS E SUAS APROPRIAÇÕES NA PESQUISA BRASILEIRA: UMA "PRECÁRIA SÍNTESE"? 160
Benedito Gomes Bezerra (Universidade de Pernambuco- UPE)
Sônia Virginia Martins Pereira (Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE)
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (Universidade Federal do Pernambuco – UFPE)

A VIDA NA ARTE: A VERBIVOCOVISUALIDADE DO GÊNERO FILME MUSICAL..... 178
Luciane de Paula (Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP)
Nicole Mioni Serni (Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP)

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DOS ARTIGOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO..... 202
Ângela Francine Fuza (Universidade Federal do Tocantins – UFT)

OS SUJEITOS SOB OS HOLOFOTES DA MÍDIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT 228
Sílvia Mara de Melo (Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD)

O *EU* E O OUTRO NA COMPOSIÇÃO POÉTICA DE UM JOVEM ESTUDANTE..... 242
Suely Corvacho (Instituto Federal de São Paulo – IFSP)
Cristina Lopomo Defendi (Instituto Federal de São Paulo – IFSP)

AS MARCAS DE (INTER)SUBJETIVIDADE NAS TIRAS DE ANDRÉ DAHMER: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA 257
Lucy Raiane Peres Farias (Universidade Federal do Piauí- UFPI)
Beatriz Gama Rodrigues (Universidade Federal do Piauí- UFPI)

ETHOS NA PRÁTICA POLÍTICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM CONTEXTOS LUSO-BRASILEIROS 271
Sara Pita (Universidade Nova de Lisboa)
Rosalice Pinto (Universidade Nova de Lisboa)

A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA O LETRAMENTO DIGITAL221.280
Flávia Girardo Botelho Borges (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT)

LA DISCUSSION PACIFIQUE COMME RAPPORT À LA LANGUE FRANÇAISE SUR WIKILF 295
LÉDA MANSOUR (CEDITEC-Paris Est Créteil)

A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS 310
Rodrigo Alves Silva (Universidade Federal do Piauí-UFPI)
Yana Liss Soares Gomes (Universidade Federal do Piauí-UFPI)

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO 324
Márcio Evaristo Beltrão (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT)
Solange Maria de Barros (Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT)

TERMINOLOGIAS EM (TRANS)FORMAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA: UMA REFLEXÃO À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE 341
Cláudia Almeida R. Murta (Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM)
Valeska Virgínia Soares Souza (Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM)
Valéria Lopes de Aguiar Bacalá (Universidade Federal de Uberlândia – UFU)



APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que a comissão organizadora do v.10, n.25 da Revista *Raído* apresenta esta edição atemática, possibilitando mais visibilidade e reconhecimento entre o meio científico da área e tornando-se uma referência para as pesquisas acadêmicas.

Para esta edição recebemos a submissão de 69 trabalhos acadêmicos de várias regiões do país, além de dois artigos internacionais: um da França; outro de Portugal. Desses 69, depois de um criterioso processo de avaliação, 20 foram aceitos para publicação.

Os textos aqui apresentados representam significativamente pesquisas sobretudo da área de Linguística Aplicada, de dentro e fora do Brasil, de diferentes regiões brasileiras, advindos de estudos realizados em universidades estaduais, federais e particulares, assim como de institutos federais.

Eliana Merlin Deganutti de Barros e Gabriela Martins Mafra (UENP), em "Ferramentas para o planejamento de ensino: foco na transposição didática externa de gêneros textuais", analisam o papel de três ferramentas da engenharia didática – 1) o modelo teórico do gênero, 2) o modelo didático e 3) a sinopse da sequência didática de gêneros – na didatização do gênero "carta do leitor", no interior de um projeto de ensino (PIBID) voltado para a elaboração de um jornal escolar. A fundamentação teórica de base são os estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O artigo "Eu quero aprender a falar: o estudo dos gêneros orais na aula de língua portuguesa", de Rosana Dutra de Sousa e Clara Dornelles (UNIPAMPA), centra-se na oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos pelas pesquisadoras demonstram como o estudo sistemático dos gêneros orais secundários pode contribuir para o processo de apropriação desses gêneros, especialmente se for acionada a reflexão dos alunos sobre elementos linguísticos e paralinguísticos.

Débora Cristina do Nascimento Ferreira (UNICAMP), em "Proposta de produção textual para o ensino médio: como o professor tece este instrumento didático?", analisa uma proposta de produção textual direcionada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, investigando os princípios de ordem teórica e metodológica presentes em uma folha avulsa, da disciplina Redação, utilizada para orientar o processo de produção do gênero textual "lenda". Dentre os resultados obtidos, destacam-se os indícios das orientações da regulamentação oficial vigente para o ensino de Português no Brasil.

No artigo "A proposta de redação do ENEN e a velha dissertação: uma relação problemática", Luciano Vidon (UFES) traz uma reflexão sobre o horizonte das propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos de natureza argumentativa, tomando como material de análise o modelo atual de proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, fundamenta-se no Guia de Redação do Enem e em alguns princípios presentes nos PCN de Língua Portuguesa.

Em "Escrita acadêmica e desenvolvimento de autoria na formação de professores via EAD: as universidades estão preparadas?", Dorotea Frank Kersch (UNISINOS) e Fernando César dos Santos (UEMA) identificam as concepções de trabalho acadêmico

de três alunas de Pedagogia de um curso de Educação a Distância. Para os autores, é necessário que as universidades forneçam cursos capazes de desenvolver o "letramento acadêmico" dos discentes e, dessa forma, contribuir para que sejam evitados os "plágios". Afirmam que, em geral, nas grades curriculares desse curso, não estão previstas atividades acadêmicas que preparem os alunos para a escrita do trabalho final. E isso contribui para que os discentes não consigam produzir, na elaboração dos TCC, o resultado esperado pela instituição. Para os pesquisadores, a conclusão é de que a prática de criminalizar o plágio, sem antes proceder ao ensino da escrita e da leitura acadêmicas, não é benéfica à Educação, sendo de responsabilidade da Universidade, garantir as qualidades do ensino que oferece.

Adriana Dalla Vecchia e Renilson José Menegassi (UEM), em "Condições de produção em comandos de escrita do exame CELPE-BRAS", tomam como foco as condições de produção em comandos de produção escrita do exame ofertado pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros/CELPE-BRAS, objetivando mostrar se houve mudanças relativas à condução dos testes de produção escrita desse exame, de sua primeira até a última prova.

O artigo "Prova Brasil e leitura no livro didático de português – aproximações ou distanciamentos?", escrito por Miriã Alves de Laet Silva (UniRV) e Sílvio Ribeiro da Silva (UFG), analisa as propostas de leitura e interpretação do texto escrito, apresentadas aos alunos pela coleção didática de Português *Tudo é linguagem*, Ensino Fundamental II. A intenção dos autores foi perceber se há influência da avaliação em larga escala na política de elaboração de materiais didáticos.

Em "Tá rindo de quê? Debate em torno de charges controversas", Tamiris Machado Gonçalves (PUC/RS) examina de que forma diferentes vozes sociais que atravessam as charges polêmicas sobre morte trágica se engendram, refletem e refratam sentidos no discurso. Além disso, traz uma discussão sobre os discursos-resposta que emergem a partir das charges polêmicas analisadas.

Benedito Gomes Bezerra (UPE), Sônia Virginia Martins Pereira (UFRPE) e Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo (UFPE), no artigo "Teorias de gêneros e suas apropriações na pesquisa brasileira: uma 'precária síntese'?", discutem a tese de que os pesquisadores brasileiros, ao se apropriarem das teorias internacionais nos estudos de gêneros, têm desenvolvido uma abordagem própria, caracterizada como uma "síntese" das demais abordagens. Para subsidiar tal discussão, os autores tomam como *corpus* de análise os trabalhos apresentados no SIGET de 2007 a 2015, considerando a centralidade do evento para a visibilidade dos estudos de gêneros no país e no mundo.

"A vida na arte: a verbivocovisualidade do gênero filme musical", de Luciane de Paula (UNESP) e Nicole Mioni Serni (UNESP), reflete sobre a concepção de gênero discursivo, tendo como base tanto a sua mobilidade quanto a sua estabilização. Para tanto, as autoras focam um gênero específico: o filme musical; defendido pelas autoras como gênero fértil para o estudo de diálogos entre gêneros (intergenericidade), voltados ao sincretismo verbo-voco-visual.

Ângela Francine Fuza (UFT), em seu texto "Relações dialógicas no discurso acadêmico-científico dos artigos das diferentes áreas do conhecimento", analisa artigos científicos brasileiros de periódicos A1 das diferentes áreas do conhecimento, com o objetivo de verificar as relações dialógicas presentes no discurso acadêmico-científico.

Para tanto, adota como aporte teórico-metodológico a concepção dialógica de linguagem, segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada.

"Os sujeitos sob os holofotes da mídia: uma reflexão a partir de Michel Foucault", de Sílvia Mara de Melo (UFGD), apresenta uma reflexão acerca dos acontecimentos midiáticos envolvendo sujeitos em questões polêmicas na atualidade e, para tanto, analisa três fatos ocorridos nos anos de 2012, 2014 e 2015 referentes a duas celebridades e a uma pessoa anônima, vítimas de crimes digitais. Os pressupostos teóricos são pautados na Análise do Discurso, com ênfase nas ideias de Michel Foucault.

Suely Corvacho e Cristina Lopomo Defendi (IFSP), em "O eu e o outro na composição poética de um jovem estudante", analisam, a partir dos pressupostos bakthinianos, um texto poético produzido por um aluno do 6º ano de uma escola estadual de São Paulo, dirigido à mãe, a fim de verificar como o contexto interferiu no enunciado; identificar as marcas de subjetividade do autor, comparando seu texto a outros nos quais se apoiou; levantar possíveis relações entre marcas de subjetividade e discursos da vida cotidiana.

Em "As marcas de (inter)subjetividade nas tiras de André Dahmer: uma análise enunciativa", Lucy Raiane Peres Farias e Beatriz Gama Rodrigues (UFPI) investigam tirinhas do autor André Dahmer a partir da perspectiva de sujeito e de intersubjetividade estudada por Benveniste, explicando de que maneira se dá essa intersubjetividade e os efeitos de sentido que são construídos a partir das marcas de sujeito encontradas.

Sara Pita e Rosalice Pinto, do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, no artigo "Ethos na prática política: uma análise comparativa em contextos luso-brasileiros", buscam identificar os *ethè* construídos por chefes de governo portugueses e brasileiros, demonstrando o seu caráter simbiótico, assim como estabelecer uma análise comparativa dos *ethè* políticos construídos. Como *corpus* de análise, são selecionados alguns discursos políticos de final de ano desses estadistas.

Flávia Girardo Botelho Borges (UFMT), em seu artigo "A construção de uma metodologia para o letramento digital", propõe uma metodologia para a construção do letramento digital, entre crianças ainda não alfabetizadas formalmente. Para subsidiar a proposta, a autora elaborou um conjunto de doze testes dentro de seis domínios do letramento digital (do ambiente de informática, das habilidades icônicas, da conectividade, da realização de múltiplas tarefas, do letramento alfabético e digital e da comunicação na internet), considerados como representativos de habilidades linguístico cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital.

Léda Mansour (CEDITEC-Paris Est Créteil), em "La discussion pacifique comme rapport à la langue française sur wikilf", discute a relação dos oradores com sua própria língua, neste caso, o francês. Discute-se neste texto as várias formas (purista, ideológica, pacífica) de encarar a linguagem em um *website wikilf* e chega-se à conclusão de que há uma forma bastante espontânea de utilizar a linguagem, longe de posturas normativas tradicionais.

Rodrigo Alves Silva (UFPI) e Yana Liss Soares Gomes (UFPI), em "A construção do hipertexto em dicionários escolares", analisam a hipertextualidade em dicionários, atentando-se sobretudo para os elementos multimodais, principalmente os boxes, que contêm vários outros gêneros textuais. A análise recai sobre dois dicionários infantis:

Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado (2009) e Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado (2012). Concluem que tais dicionários possuem recursos multimodais que transformam tais dicionários hipertextuais, já que as informações não ficam restritas apenas aos verbetes, mas também estão nos elementos circundantes.

Em "Gênero e sexualidade na formação docente: um estudo crítico do discurso", Márcio Evaristo Beltrão (UFMT) e Solange Maria de Barros (UFMT) discutem a categoria de significado representacional do discurso e da transitividade dos processos em discursos produzidos por um docente da rede estadual de Mato Grosso e um mecânico heterossexual, ambos da cidade de Cocalinho, estado de Mato Grosso. Os autores objetivam identificar quais "discursos dialogam nas instâncias discursivas dos participantes, acerca das questões de gênero e sexualidade, além de compreender em que medida a reflexão crítica, em cursos de formação continuada, contribui para a desestabilização de percepções de mundo naturalizadas".

Por fim, Cláudia Almeida Rodrigues Murta (UFTM), Valeska Virgínia Soares Souza (IFTM) e Valéria Lopes de Aguiar Bacalá (UFU) analisam, no artigo "Terminologias em (trans)formação em Linguística Aplicada: uma reflexão à luz do paradigma da complexidade", a partir de teorias da Terminologia e basendo-se no Paradigma da Complexicadade, diversos termos utilizados para se referir às línguas que não sejam a materna, tais como língua estrangeira, segunda língua, língua não materna. O trabalho está dividido em três partes principais, sendo que, na primeira, as autoras apresentam um panorama histórico das áreas de Terminologia e de Linguística Aplicada; em seguida, discorrem sobre conceitos da Teoria dos Sistemas Complexos; por fim, ao analisarem os termos, demonstram como Paradigma da Complexidade contribui para "o entendimento da fluidez do sistema de aprendizagem de línguas e como as terminologias devem traduzir tal complexidade".

A comissão organizadora espera que os 20 artigos aqui publicados possam subsidiar diversos estudos e pesquisas da área dos Estudos da Linguagem, assim como dar suporte para a formação de professores da área de ensino de línguas.

Dourados (MS) e Londrina (PR), 22 de dezembro de 2016
Adair Vieira Gonçalves (UFGD)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Marcos L. S. Góis (UFGD)

FERRAMENTAS PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO: FOCO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DE GÊNEROS TEXTUAIS

TOOLS FOR THE TEACHING PLANNING: FOCUS ON THE EXTERNAL DIDACTIC TRANSPOSITION OF TEXTUAL GENRES

Eliana Merlin Deganutti de Barros[1]
Gabriela Martins Mafra[2]

RESUMO: Este artigo coloca em evidência três ferramentas didáticas mediadoras do planejamento e da planificação de atividades voltadas para a didatização de gêneros textuais: 1) o modelo teórico do gênero, 2) o modelo didático, 3) a sinopse da sequência didática de gêneros. O objetivo da investigação é mostrar a articulação entre essas ferramentas e sua importância no processo de transposição didática externa. Os dados da pesquisa são gerados no contexto do subprojeto PIBID "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – campus Cornélio Procópio). O aporte teórico-metodológico que sustenta tanto as ações do subprojeto como a pesquisa são os estudos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente, em sua vertente didática. Neste trabalho, analisa-se especificamente o papel das três ferramentas na didatização do gênero "carta do leitor", no interior de um projeto de ensino voltado para a elaboração de um jornal escolar (Jornal PIBID – Primeira Edição). Esperamos, assim, estimular reflexões em relação à importância de investigações que se debrucem em questões ligadas à transposição didática externa de gêneros textuais, dando, assim, relevância à etapa do planejamento escolar.

Palavras-chave: Ferramentas didáticas; Carta do leitor.

ABSTRACT: This article puts in evidence three didactic mediator tools of the planning and the planning of the activities focused on the didactization of textual genres: 1) the theoretical model of genre, 2) the didactic model, 3) the synopsis of the genre didactic sequence. The objective of the investigation is to show the articulation between these tools and their importance on the external didactic transposition process. The research data are generated in the context of the subproject PIBID "Letramento na escola: práticas de leitura e produção textual", developed in the Universidade Estadual do

1 Doutorado em estudos da Linguagem (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio – Curso de Letras e Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS). Líder do GP-CNPq DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: edeganutti@hotmail.com

2 Graduada em Letras Português-Inglês (UENP). Professora da rede municipal de Cornélio Procópio. Colaboradora do GP DIALE. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

Norte do Paraná (UENP – campus Cornélio Procópio). The theoretical-methodological contribution that supports both the subproject actions and the research are the studies developed by the Sociodiscursive Interactionism (ISD), mainly, in its didactic aspect. It"s specifically analyzed in this project the role of the three tools in the didactization of the genre "reader's letter", in the interior of a teaching project focused for the elaboration of a scholar newspaper (The newspaper PIBID – First edition). We hope, therefore, stimulate reflections in relation to the importance of investigations that consider in questions connected to the external didactic of textual genres, thereby, giving relevance to the scholar education process.

Keywords: ISD; Didactic tools; Reader's letter.

INTRODUÇÃO

Este trabalho justifica-se por discutir práticas, muitas vezes, esquecidas pelo sistema de ensino, como o planejamento didático — o que inclui a modelização dos objetos de ensino. Essa prática é essencial quando pensamos no projeto educativo da escola (BRASIL, 1998). Segundo Rojo (2001), o planejamento educacional prevê uma seleção e organização de "conteúdos", os quais devem ser tema de ações didáticas distribuídas no tempo e espaço escolar. O planejamento influencia diretamente as ações didáticas, sendo assim, ele deveria ser incorporado no dia a dia da profissão docente, pois o resultado do processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado com atitudes e ações que são mobilizadas antes de se entrar em sala de aula.

Rojo (2001, p. 315) relata que em seus encontros com professores da rede pública se depara com docentes preocupados "em melhorar sua ação didática e em programar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem". No entanto, esse professorado está "quase sempre sem condições objetivas para fazê-lo — por exemplo, tempo escolar remunerado e reservado ao planejamento e à reflexão coletivos — e pouco formado para fazê-lo" (p. 316). Entendemos, assim como a autora, que é preciso dar condições (formação e estrutura) para que os nossos docentes possam ser atores-produtores conscientes das suas ações didáticas, o que inclui, evidentemente, momentos de planejamento.

Comungamos da ideia de que um professor para conseguir ser "planejador das práticas escolares" precisa de condições favoráveis que possibilitem essa ação, além de formação adequada para esse fim, pois, muitas vezes, falta ao professor estratégias (tanto teóricas, metodológicas ou de gestão) para pensar no seu agir docente. Muitas vezes, ele se restringe ao que o livro didático lhe oferece.

Pensando no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, uma das ferramentas didáticas que podem auxiliar o professor em seu planejamento é a modelização didática idealizada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que prevê: 1) conhecimento das prescrições oficiais de ensino (desde as diretrizes nacionais até o projeto político pedagógico da escola); 2) seleção dos objetos de ensino (gêneros a serem trabalhados); 3) consultas à literatura especializada em relação a tais objetos sociais de referência; 4) análises contextuais e linguístico-discursivas de um determinado *corpus* de textos; 5) análise do contexto de intervenção didática. Essa ferramenta possibilita que o professor conheça o potencial do objeto de ensino e possa, assim, fazer escolhas direcionadas ao processo de didatização.

Cristovão (2005, p. 155) defende que, ao realizar esse procedimento, o "professor está se corresponsabilizando pelo desenvolvimento de competências relacionadas às atividades do professor, pois o trabalho do professor não se resume a dar aula ou a seguir as prescrições oficiais", mas a encarar sua profissão como um "processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que começa pelo projeto da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado". Ainda segundo Cristovão (2005, p. 156), a prática de ensino deve "proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades etc.". Todas essas ações estão a favor do que os pesquisadores de Genebra filiados ao ISD denominam de *transposição didática externa* ou seja, a passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar.

Pretendemos, neste trabalho, não apenas ressaltar a relevância da modelização para o planejamento, mas mostrar um estudo de caso realizado no interior de um subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), com professores em formação inicial, a fim de discutir a importância dessas práticas na didatização da "carta do leitor", um dos gêneros publicados no Jornal PIBID – Primeira Edição (2014) —, fruto das intervenções didáticas do subprojeto.

Para estruturar o artigo, trazemos: 1) "A transposição didática na engenharia do ISD" para discutir a importância da didatização dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem; 2) "A modelização do objeto de ensino", tópico no qual apresentamos e esclarecemos o funcionamento de duas ferramentas de ensino: o modelo teórico e o modelo didático do gênero; 3) "Sequência didática de gêneros", cujo objetivo é apresentar o procedimento didático criado pelo ISD para o domínio de uma prática de linguagem configurada em um gênero textual; 4) "O contexto da intervenção didática: PIBID", no qual trazemos à tona o subprojeto PIBID de Língua Portuguesa que deu origem aos dados da pesquisa; 5) "O processo de modelização e didatização do gênero "carta do leitor"", que traz resultados das análises, colocando em evidência três etapas da transposição didática externa — a) a modelização teórica do objeto de ensino; b) a modelização didática; c) a transformação dos saberes do gênero em atividades de uma SDG, explicitadas pela ferramenta "sinopse da sequência didática da carta do leitor" — e a articulação essencial entre ambas. O objetivo é mostrar a importância dessas ferramentas no planejamento do trabalho didático, na perspectiva assumida pelo interacionismo instrumental adotada pelo ISD.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA ENGENHARIA DO ISD

Segundo Chevallard (1991), os conhecimentos, antes de chegarem à sala de aula, devem receber transformações para que se tornem objetos ensinados e aprendidos. Esse processo de transformação dos conhecimentos teóricos em conhecimentos didáticos vem sendo nomeado pela literatura especializada de *transposição didática*.

Como sabemos, para que a transposição didática se efetive, várias ações e, consequentemente, decisões e escolhas, devem ser tomadas nos três níveis da atividade educacional — sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático (Cf.: Quadro 1) — em relação aos saberes de referência, objetos e ferramentas de ensino, metodologias, concepções teóricas, etc. Essas escolhas têm um "efeito cascata", agindo do nível mais geral — sistema

educacional — para o mais localizado — sistema didático —; o que gera, evidentemente, tensões que acabam, muitas vezes, influenciando novas decisões e reformulações. Assim, não é possível imputar ao sistema educacional — onde residem os mecanismos federais e estaduais da organização formal de ensino — o papel de "juiz da sentença educacional". Todos os níveis, com suas deliberações, são importantes para que os vários processos de transposições didáticas atinjam seu objetivo maior: o aprendizado do aluno.

Quadro 1 – Os três níveis da atividade educacional

1.º NÍVEL	2.º NÍVEL	3.º NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA DE ENSINO	SISTEMA DIDÁTICO
Este nível é responsável pela formulação de diretrizes educacionais gerais. No contexto brasileiro, podemos citar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais, a Base Nacional Comum Curricular, além das Matrizes Curriculares das quais se originam as diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.	Aqui se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como para a progressão das aprendizagens.	Nesse nível se localizam os três polos: professor/alunos/objetos do conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e focalizam os objetos do conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais por meio dos *gestos didáticos* dos professores.

Fonte: adaptado de Nascimento (2011, p. 430)

Essa teoria da transposição didática vem sendo explorada pelos estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para compreender a dinâmica da didatização dos saberes em ambiente de ensino e aprendizagem da língua. Para tanto, tais estudiosos subdividem o processo geral da transposição didática em dois focos. Um diz respeito à *transposição didática externa* (objeto da nossa pesquisa), etapa na qual o objeto teórico é transformado em objeto a ser ensinado; o outro comporta a *transposição didática interna*, na qual os conhecimentos passam a ser efetivamente ensinados e aprendidos (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009; BARROS, 2012a).

Existe uma visão simplista em relação ao trabalho docente, como se ele somente se localizasse no âmbito da transposição didática interna ("dentro da sala de aula"). Precisamos valorizar e incentivar as formações que focalizam também a transposição didática externa, momento de se pensar nas primeiras transformações pelas quais passa o conhecimento, de buscar compreender como os objetos de referência funcionam e como eles podem ser adaptados para o contexto do sistema didático; momento também de se planejar as ações docentes. É justamente esse o foco do nosso artigo.

Em uma visão interacionista de ensino da língua, tendo como eixo estruturador os gêneros textuais, precisamos de ferramentas para mediar o processo de transposição didática dos conhecimentos integrantes das práticas de linguagem. Os pesquisadores de Genebra propõem duas ferramentas: o modelo didático e a sequência didática de gêneros (SDG),[3] as quais exploramos a seguir.

3 O gênero textual é o *objeto unificador* da sequência didática, por isso optamos por acrescentar "de gêneros" à expressão "sequência didática". Dessa forma, distinguimos o procedimento criado pelo ISD de outros, os quais pertencem a áreas diferentes, que levam a mesma designação.

A MODELIZAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO

Para De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático é um conceito que tem origem na prática da engenharia didática e que possibilita estabilizá-la, tornando-a visível e sistematizando-a. É uma ferramenta que permite visualizar as "dimensões ensináveis do gênero" (Cf.: DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), ou seja, cria um parâmetro para o ensino do objeto, dando condições ao professor de planejar as atividades para a sua didatização.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático tem tanto uma dimensão prática (é uma ferramenta que impulsiona o agir didático) como uma força normativa — impossível de desconsiderar, pois se trata "do ensino, da maneira de guiar os alunos, da relação mantida com a metodologia" (p. 69). É sempre o resultado de práticas linguageiras concedidas pela sociedade, portanto, sociohistóricas, o que faz com que seja um lugar de reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Para os pesquisadores genebrinos, o modelo pode ser *explícito/conceitualizado*, produzido conscientemente para um processo específico de transposição didática, ou *implícito/intuitivo*, quando o docente já o tem internalizado pela sua própria prática docente. Neste artigo, tratamos do primeiro caso, aquele que deve ser pensado no interior de uma engenharia didática.

Quando conceitualizado, o modelo deve partir, primeiramente, de uma consulta aos especialistas do gênero (tanto estudiosos como usuários do gênero). Isso pode ser feito por meio de pesquisas, entrevistas, questionários, observação direta ao contexto de produção e recepção do gênero. O segundo passo, de acordo com o método adotado pelo ISD, é a coleta de um *corpus* textual representativo do gênero para fins de descrição de suas características, para, assim, poder dimensionar as recorrências em relação às *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a) que o sujeito necessita mobilizar no ato da produção e leitura[4] desse gênero.

Porém, a modelização didática necessita ainda de uma observação das capacidades de linguagem dos alunos em relação à produção/leitura do gênero — as que eles já possuem e quais devem ser desenvolvidas. Ou seja, é preciso adaptar o *modelo teórico* (BARROS 2012b) — primeira fase da modelização — ao contexto didático, a fim de se estabelecerem as *dimensões ensináveis* do objeto de ensino para a intervenção em curso.

Todavia o processo de modelização pode ser feito, *a priori*, sem levar em conta as capacidades de linguagem dos aprendizes, ou seja, o contexto de intervenção — é o que Barros (2012b) tem chamado de *modelo teórico*:

> [...] o modelo do gênero pode ser visto, a priori, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD [sequências didáticas] — essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado (BARROS, 2012b, p. 15).

4 Embora a sequência didática tenha sido criada como um procedimento para o trabalho com a produção de textos, não é possível pensar que exista um trabalho de produção oral ou escrita sem a implicação de atividades de leitura.

Ou seja, é possível o pesquisador elaborar um modelo teórico de um gênero específico para, posteriormente, ser adaptado pelo professor como modelo didático para diversos contextos de ensino da língua; ou os dois processos da modelização — fase inicial da transposição didática externa — podem ser pensados conjuntamente.

Cristovão (2001, p. 43) aponta ainda outras funções para o modelo didático: "instrumento para a formação de professores; ferramenta disponível para possibilitar adaptações e mudanças nas sequências didáticas; indicações de critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem que os alunos devem construir". Acreditamos, assim como a autora, que além de ser uma ferramenta indispensável na didatização de um objeto de ensino, a modelização pode ser também um instrumental valioso na formação docente — seja inicial ou continuada. Isso porque, para se descrever um gênero (do ponto de vista contextual, discursivo e linguístico) e adaptá-lo a um contexto específico de ensino é necessário mobilizar uma gama de saberes (de diversos tipos e procedências) e articulá-los a um agir situado, desenvolvendo, com isso, capacidades docentes imprescindíveis para o ato de ensinar.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) descrevem a sequência didática de gêneros (SDG) como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", o qual direciona a produção de diversas atividades didáticas. Conforme proposto pelos pesquisadores de Genebra, a SDG possui, basicamente, a seguinte estrutura:

- *Apresentação da situação de comunicação*: momento em que o professor deve promover uma sensibilização em relação ao gênero, de forma a criar/simular uma "necessidade" para a produção textual. Nessa fase, o professor apresenta o projeto de ensino à classe e o gênero no seu meio social.

- *Primeira produção*: avaliação do nível de conhecimento do aluno sobre o gênero. Fase que "[...] terá papel de regulação das atividades" (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 247), pois é por meio dela que o professor vê os erros dos alunos e seleciona as atividades que vão ao encontro dessas dificuldades.

- *Módulos*: oficinas focadas em objetivos específicos para desenvolver atividades que trabalhem os "problemas" evidenciados pela primeira produção.

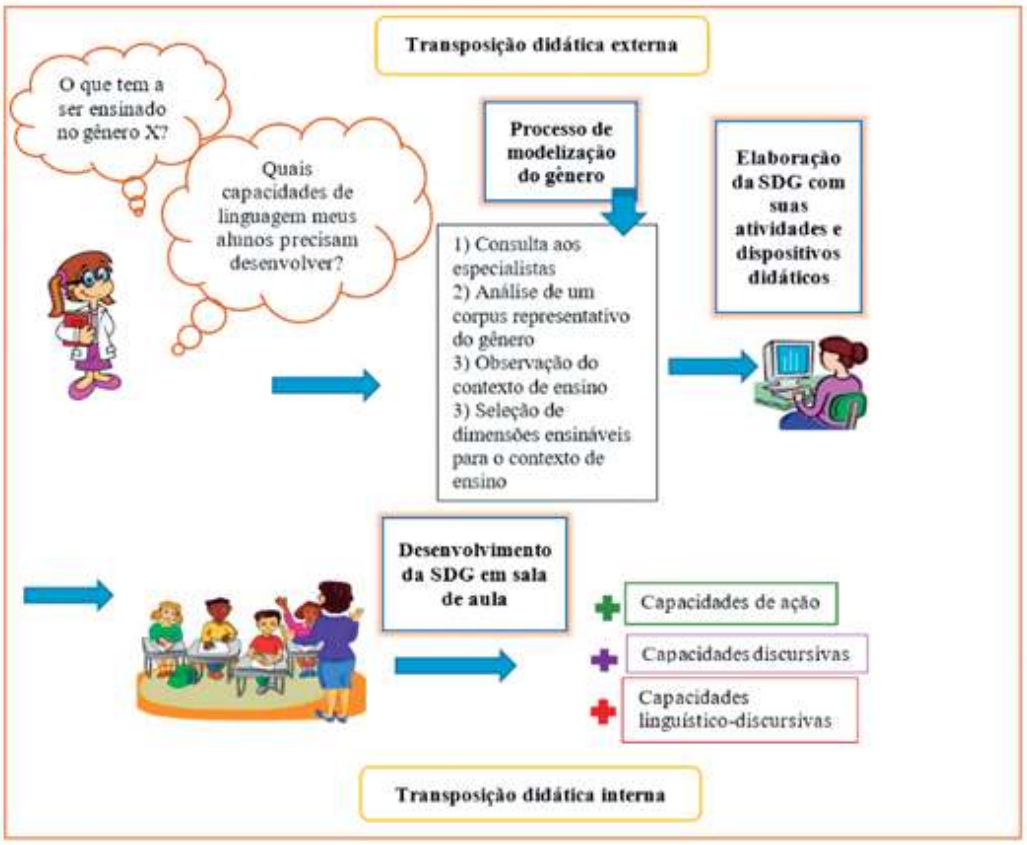
- *Produção final*: momento em que o aluno vai reescrever seu texto, a partir de processos de revisão instaurados pelo professor. O aluno pode optar por desprezar a primeira produção e começar um texto novo, com base nos conhecimentos adquiridos nos módulos ou reescrever a sua primeira produção. Nesta fase, é possível ver se o aluno internalizou as operações de linguagem do gênero, sistematizadas durante os módulos. É uma etapa que proporciona ao professor e aluno observarem o desenvolvimento da aprendizagem, por meio do confronto das produções inicial e final.

Como vemos, o foco de uma SDG é a produção textual. Evidentemente, para se escrever é preciso recorrer a leituras — para ter o que dizer, para ter modelos para a escrita — e a análises linguísticas — para se entender como a língua funciona no gênero alvo da produção. Entretanto, mesmo trabalhando a leitura e a análise da língua, a SDG

privilegia o trabalho com a produção textual (oral ou escrita). É ela que direciona todas as atividades dos módulos.

Para ilustrarmos a função das duas ferramentas didáticas (modelo didático e SDG) na perspectiva adotada pelo ISD, trazemos a Figura 1.

Figura 1– A transposição didática na perspectiva do ISD



Fonte: As autoras

O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: PIBID

O modelo didático que apresentamos a seguir foi pensado para alunos do oitavo ano de uma escola pública de classe média participante do PIBID-Português (UENP), no ano de 2014. Neste projeto, de forma colaborativa, uma professora da Universidade (coordenadora do subprojeto PIBID), professoras do Ensino Fundamental (supervisoras do subprojeto PIBID) e alunos de Letras (alunos de iniciação à docência) trabalharam para desenvolver novas capacidades intelectuais nos estudantes. O foco do trabalho didático foi a produção de gêneros da esfera jornalística para a organização de um jornal escolar impresso — o Jornal PIBID, Primeira Edição.

Um dos gêneros selecionados para compor o jornal escolar foi a carta do leitor (alvo desta pesquisa). Para que a carta se tornasse objeto a ser ensinado para os alunos do oitavo ano, foi necessário um trabalho de transposição didática externa. Nesse processo, modelizamos o gênero (Cf.: tópico 4), tendo em vista a delimitação de suas dimensões

ensináveis. Em seguida, construímos uma sinopse da sequência didática[5] (provisória, pois foi sendo readaptada durante o processo de intervenção) como ferramenta de planejamento e sistematização das ações didáticas.

Na construção do modelo didático, percebemos que seria difícil trabalhar todas as possibilidades discursivas do gênero unificador da SDG, uma vez que cartas do leitor podem ser de reclamação, solicitação, agradecimento, denúncia, argumentativas, etc. Ou seja, não daria para abordar todos os tipos de uma só vez, por se tratar de um projeto de ensino com foco na produção de vários gêneros textuais, os quais comporiam futuramente o jornal escolar. Sendo assim, nesse oitavo ano, optamos por produzir cartas do leitor que se aproximassem de uma modalidade bastante difundida nos jornais: a que traz uma argumentação para defesa de um ponto de vista em relação a uma questão polêmica atual.

A temática proposta para a produção das cartas teve como foco duas questões polêmicas: 1) A Copa do Mundo (2014) foi um evento relevante para o Brasil?; 2) Qual atitude o dono de um animal de estimação deve tomar quando não o quer mais? A primeira delas se justifica pela época em que foi desenvolvido o trabalho, junho de 2014; quanto à segunda proposta, o objetivo foi dialogar com a temática da reportagem que estava sendo escrita para compor o Jornal PIBID (gênero trabalhado por outro grupo PIBID, em outra turma), pois, nos jornais, muitas vezes, algumas cartas do leitor e reportagens dialogam sobre a mesma temática.

Um diferencial do nosso trabalho é que a produção da SDG se deu concomitantemente à intervenção didática, ou seja, a cada aula novas atividades eram feitas, temáticas eram questionadas, textos escolhidos previamente perdiam lugar para outros (textos publicados recentemente que apresentavam mais potencial para aprendizagem), etc. Evidentemente, foi feita uma sinopse da SDG previamente (Cf.: tópico 4.2), na qual delineamos um planejamento geral com descrição dos objetos, conteúdos e atividades de cada módulo previsto. Porém, tal estratégia serviu apenas como um "projeto" para guiar as ações, pois essas foram sempre sofrendo *reconcepções* (MACHADO; LOUSADA, 2010) no decorrer do processo. O formato desenvolvido possibilitou mais dinamicidade aos pibidianos e mais envolvimento dos alunos, pois as atividades foram se moldando às necessidades da intervenção. Questões como o tom adequado dos textos utilizados e os tipos de atividade e tarefa foram sempre pauta de reconcepções.

Um aspecto que desconsideramos na SDG foi a etapa de envio da carta ao editor. Como sabemos, as cartas do leitor de revistas e jornais, antes de serem publicadas em tais suportes, são enviadas ao editor, o qual pode realizar alterações/adaptações no texto. No nosso contexto de ensino, como tínhamos objetivos didáticos, entre eles o foco na autoria do aluno, optamos por não fazer uma editoração; o texto que o aluno escreveu foi pautado no texto final que é publicado no jornal, com título, sem elementos epistolares clássicos como o cabeçalho com local e data, o vocativo e frases de despedida. Mesmo sem a editoração clássica do jornal, as cartas dos alunos, foram se transformando durante a SDG, por causa das revisões que aconteceram no processo.

5 A sinopse construída é uma ferramenta que explicita, módulo a módulo da SDG, os objetivos, objetos de ensino, atividades e dispositivos didáticos.

Cabe esclarecer que no projeto PIBID não temos a obrigação de aferir notas ou conceitos aos alunos. Entretanto, entendemos que houve uma forma de avaliação das produções, pois precisamos selecionar quais delas iriam ser publicadas no Jornal PIBID.

PROCESSO DE MODELIZAÇÃO E DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO "CARTA DO LEITOR"

Para viabilizar a produção do jornal escolar cabe modelizar não só os gêneros selecionados como também o próprio jornal, uma vez que também precisamos didatizar o suporte textual. Esse trabalho de didatização do suporte proporcionou a resolução de alguns questionamentos, entre eles: Como geralmente é estruturado o plano global de um jornal? Com qual objetivo ele é construído? Quais gêneros possuem mais valor social? Para tanto, primeiramente, elaboramos *modelos teóricos* (BARROS, 2012b) dos Cadernos da *Folha de Londrina* — jornal selecionado como modelo-base do projeto de pesquisa —, os quais propiciaram o conhecimento da esfera jornalística e de seus diversos gêneros textuais. Os resultados das pesquisas em questão deram, assim, respaldo para a *modelização didática* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) do jornal escolar, bem como para a delimitação das *potencialidades ensináveis* dos gêneros selecionados para compor esse jornal.

CARTA DO LEITOR: O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS DO GÊNERO

Para Corrêa (2014, p. 148), o gênero carta do leitor "se apresenta em seção fixa, tendo como destinatário os produtores e leitores do jornal. As cartas tratam de uma variedade de assuntos e temas relacionados à mídia ou matérias, reportagens, artigos e/ou outros textos arrolados anteriormente ao periódico". A carta explora temas da mídia ou textos jornalísticos já publicados no jornal. A carta do leitor é, pois, um gênero epistolar que pressupõe a comunicação entre indivíduos, pois nela há a comunicação entre o produtor da carta e o editor da seção do jornal. Embora assinada pelo leitor, podemos falar, nesse caso, em coautoria, já que o editor tem liberdade para fazer adaptações e cortes no texto — esse é um contrato explícito entre os interactantes. Sendo assim, a carta do leitor é "um diálogo entre leitores, apenas mediado pelo editor" (FRANCISCO, 2011, p. 131). Filho (2011, p. 137) adiciona que é "comum que haja [nas cartas do leitor] o acréscimo de um título temático (o qual é criado não pelo leitor, mas pelo editor)". Portanto, a carta que é publicada é sempre o resultado do agir de dois atores: o leitor e o editor; o que se configura em um processo de coautoria (BEZERRA, 2010).

Filho (2011, p. 127) relata que, com o advento da internet, aumentou o envio de cartas do leitor aos jornais (via e-mail), por ser um processo mais fácil do que o tradicional, via correios. O autor explica que tal situação aumentou o fluxo de cartas que chegam ao editor, mas que o jornal não ampliou o espaço destinado ao gênero: "enquanto a manifestação de opinião do leitor tem crescido significativamente nos dias atuais, este crescimento não se traduz no aumento das páginas de jornais destinados a este gênero" (FRANCISCO, 2011, p. 129).

Sobre os assuntos abordados pela carta, Melo (1985) defende que esses se distanciam totalmente do momento de eclosão do assunto, uma vez que ela pretende focar o outro lado do fluxo jornalístico: o do receptor, da coletividade. Nessa perspectiva, a

carta é um "[...] espaço facultado aos cidadãos para que expresse seus pontos de vista, suas reivindicações, sua emoção" (CARVALHO; GURCHEL, 2010, p. 3).

A carta é um espaço destinado ao leitor para expor sua opinião. "Nas cartas há a materialização da intenção discursiva dos seus autores e seu direito à palavra é garantido, pois são detentores do saber, do poder e do saber fazer" (CHARAUDEAU, 1996 apud COSTA, 2005, p. 31). O leitor assume o papel de "comentarista, gerador de pautas e mesmo de redator de matérias" (FRANCISCO, 2011, p. 128), podendo ter inúmeros objetivos como: elogiar, reclamar, argumentar sobre algum tema, agradecer, informar, fazer uma propaganda, criticar, elogiar, etc. Esse fazer do leitor tem de ser respeitado, mesmo que a opinião defendida por ele não seja a da grande maioria, visto que ali é o espaço dele.

A MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR E SUA DIDATIZAÇÃO EM UMA SDG

O modelo teórico do gênero "carta do leitor" foi feito com aporte da pesquisa bibliográfica (síntese no tópico anterior) e das cartas do leitor publicadas pela *Folha de Londrina*, uma vez que esse jornal tem grande repercussão na região atendida pelo subprojeto PIBID, ou seja, é um exemplar do *letramento local* (Cf.: NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009).

Já no processo de modelização didática levamos em consideração as capacidades reais dos alunos, os objetivos de ensino e o contexto escolar, num processo de observação da sala de aula, e de previsões feitas sobre aquela determinada turma. Com base nessa observação prévia, foi feito o processo de modelização do gênero, partindo do modelo teórico das cartas do leitor publicadas pela *Folha de Londrina*, o qual trazemos a seguir, com o objetivo de comparar com o modelo didatizado pelo projeto de ensino do PIBID. O modelo didático delimita as dimensões ensináveis do gênero, partindo da sua pertinência para o contexto de intervenção (subprojeto PIBID). Além disso, trazemos, paralelamente, as oficinas em que os objetos modelizados foram abordados.

Quadro 2 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades de ação

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Esfera jornalística.	Esfera escolar, um simulacro da esfera jornalística.	OFICINAS 1, 4
Agente produtor: leitor do jornal que assume um papel de cidadão que deseja se expressar publicamente em relação de um tema/fato atual da região e de interesse comum.	Agente produtor: aluno que assume o papel de um leitor-cidadão que precisa expressar seu ponto de vista em relação a questões polêmicas (selecionadas em sala de aula) à comunidade escolar.	OFICINAS 1, 3, 4
Receptor: assume o papel social de cidadão crítico interessado em pontos de vista diferentes em relação a questões atuais.	Receptor: comunidade escolar que assume o papel social de leitores de textos de alunos (sentido de pertencimento).	OFICINAS 1, 3, 4
O objetivo é expressar uma visão em relação a temas veiculados em mídias jornalísticas (sobretudo no suporte onde a carta é publicada) ou a fatos recentes da região.	O é objetivo expressar uma opinião em relação a temas polêmicos propostos no contexto escolar (para ser publicado no Jornal PIBID).	OFICINAS 1, 2, 4
Trata de temáticas e/ou fatos atuais que podem estar presentes em outras cartas do leitor ou em outro texto da esfera jornalística.	Trata de duas temáticas selecionadas pelo subprojeto PIBID:1) Copa do Mundo de 2014 e 2) Animais abandonados.	OFICINA 5

Quadro 3 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades discursivas

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Plano textual global: título curto, geralmente, com apenas um substantivo (pode ser criado pelo editor do jornal); um único parágrafo; texto assinado, com local e papel social do leitor.	Plano textual global: título curto, geralmente, com apenas um substantivo (criado pelo aluno); um parágrafo; traz imagem ilustrativa da temática, assinatura, papel swocial (aluno), série e escola.	OFICINAS 3, 4
Referência a alguma matéria jornalística publicada anteriormente (para as cartas-respostas — a grande maioria).	Não foi modelizado, pois as cartas escritas pelos alunos não seriam cartas-respostas.	XXX
Tipo de discurso mais comum: discurso expositivo interativo.	Discurso do EXPOR. Não foi modelizado se o expor seria interativo ou teórico: decisão a cargo do autor-aluno.	OFICINA 7
Tipo de sequência predominante: sequência explicativa e argumentativa.	Tipo de sequência predominante: sequência argumentativa (a partir de questões polêmicas).	OFICINAS 7, 8, 9

Quadro 4 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades linguístico-discursivas

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Pontuação: comum da linguagem lógico-argumentativa, como dois pontos, travessão, vírgula, ponto final. Pelo teor interativo do texto, também podem ser encontrados pontos de interrogação (com efeito de pergunta retórica) e exclamação (para designar entonação valorativa).	Pontuação: comum da linguagem lógico-argumentativa, como dois pontos, travessão, vírgula, ponto final. Pelo teor interativo do texto também podem ser encontrados pontos de interrogação (com efeito de pergunta retórica) e exclamação (para designar entonação valorativa).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Sinais gráficos: uso de aspas para marcar o discurso indireto, uso de parênteses como recurso explicativo ou exemplificativo ou como forma de introduzir a voz do autor de forma dialógica.	Sinais gráficos: uso de aspas para marcar o discurso indireto, uso de parênteses como recurso explicativo ou exemplificativo ou como forma de introduzir a voz do autor de forma dialógica.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Uso de conectivos lógicos (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.).	Uso de conectivos lógicos (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.).	OFICINA 10
Uso de modalizadores: lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos.	Uso de modalizadores: lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos.	OFICINA 11
Linguagem: formal, mas sem deixar de ter o tom de "diálogo" com o leitor.	Linguagem: formal, mas sem deixar de ter o tom de "diálogo" com o leitor. O tom formal na linguagem do aluno soa, muitas vezes, como informal, por conta do seu repertório lexical e sintático.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)

Uso frequente do pronome "você" para referir-se ao leitor. Uso frequente de construções prescritivas (modo imperativo, modalizadores da ordem do dever, precisar) para aconselhar, dar sugestões, ordens, ou seja, incitar o leitor a fazer alguma ação.	A referência ao leitor (no diálogo ou na incitação de ações) fica a cargo do autor-aluno (não aparece explicitamente no modelo).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Pessoa do discurso assumida pelo autor: comum uso da primeira pessoa do singular (às vezes, ela aparece implícita, quando o autor usa, por exemplo, o imperativo para incitar uma ação no leitor — se tem um TU, tem também um eu); é comum o autor assumir um NÓS para se colocar na condição de um grupo (povo, eleitores, grupos de professores, etc.); também aparecem discursos	A posição enunciativa não foi modelizada didaticamente: decisão a cargo do aluno-autor.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Tempo de ancoragem: presente (momento da ação de escrever a carta)	Tempo de ancoragem: presente (momento da ação de escrever a carta)	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Vozes enunciativas: vozes sociais diversas (implícitas ou explícitas); vozes de personagens (citações), voz do autor.	Vozes enunciativas: vozes sociais diversas (implícitas ou explícitas); voz do autor (caso o aluno assuma a primeira pessoa).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)

Na concepção da metodologia das SDG é preciso saber adaptar o gênero de referência social à situação didática proposta. Por isso, o professor deve ter sempre em mente o *modelo didático* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a) do gênero para poder mediar o processo de ensino, fazendo avaliações e intervenções coerentes e que levem o aluno a compreender o objeto da escrita, se construindo como ator do seu agir linguageiro.

A modelização teórica, como é possível observar pelos quadros, direciona a delimitação das dimensões ensináveis do gênero para o contexto de intervenção didática. No caso da carta do leitor, as adaptações do modelo teórico para o didático se dão de forma mais significativa no plano contextual, isso porque o gênero, embora permaneça um instrumento de interação (nesse caso, aluno-comunidade escolar), é agora, principalmente, um gênero a aprender (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 81). Seu contexto de produção não é mais o mesmo, uma vez que agora ele sofre as coerções naturais do processo didático: é produzido por outra instituição social, por outros atores, com propósitos comunicativos que incorporam ao seu estatuto social interesses voltados para o ensino. Veja, por exemplo, que o objetivo da escrita da carta no ambiente didático, embora mantenha os traços sociais do objeto de referência, muda significativamente, pois uma coisa é se sentir "tocado" por uma questão a ponto de publicar uma carta em um jornal comercial de considerável abrangência, expondo e defendendo seu ponto de vista; outra coisa é, a partir de uma questão polêmica proposta em sala de aula, tomar um posicionamento e selecionar argumentos (muitas vezes não acessíveis aos alunos) para defendê-lo. A seleção prévia das temáticas foi uma decisão tomada para sistematizar melhor as atividades propostas para a SDG, uma vez que, assim, elas poderiam ser planificadas com antecedência, o que não ocorreria se elas "nascessem" de discussões em sala de aula. Evidentemente, tal decisão tira, em parte, a autonomia e o grau de

autoria do aluno. Por outro lado, ganha-se em produtividade e planejamento didático. São caminhos que a modelização didática impõe no seu percurso como ferramenta mediadora do ensino.

No plano discursivo, é possível também perceber as influências do novo contexto de interação. Como objeto de referência social, a carta do leitor não costuma trazer imagens ilustrativas, porém, para o contexto de intervenção, cujo alvo seria a publicação de um jornal escolar, esse recurso é elencado como essencial para dar dinamicidade às produções, servindo de "chamariz" para a leitura dos textos como podemos conferir no Anexo A.

Também é destaque no nível discursivo a seleção prévia do tipo de carta que seria escrito, já que o gênero epistolar em questão é bastante heterogêneo discursivamente, como vimos na seção 4.1. Na didatização, é delimitada uma modalidade, a carta do leitor argumentativa (mas que não responde explicitamente a uma matéria jornalística anterior). Tal escolha, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades discursivas, imprime mais sistematização ao processo de ensino, uma vez que se consegue centrar em um modelo textual de referência mais estável, fato que favorece o processo natural de *imitação*, processo esse que a aprendizagem não tem como ignorar (Cf.: VIGOTSKI, 2008).

Por outro lado, é dada mais flexibilidade à forma de enunciação. O modelo didático não delimita se o expor será interativo (deixando marcas do contexto de produção, sobretudo, expondo o eu que se coloca no texto), teórico (mantendo um distanciamento do contexto, produzindo, com isso, mais objetividade discursiva) ou misto teórico-interativo (Cf.: os conceitos mencionados em BRONCKART, 2003, p. 165-209). Diferentemente da questão anterior, nesse caso, o objetivo foi buscar caminhos para um discurso mais autoral. O modelo didático tenta, dessa forma, balancear os dois polos: o gênero como objeto social e o gênero como objeto didático.

No nível linguístico-discursivo, são poucas as reconcepções feitas no modelo teórico. A mais expressiva diz respeito ao fato de se deixar a cargo do aluno-autor a decisão de se colocar como primeira pessoa do singular, do plural ou manter-se distante, argumentando como uma entidade abstrata (embora todas as cartas sejam assinadas). Da mesma forma, o modelo não engessa a forma como o aluno-autor deve dialogar com o leitor do jornal, pois é comum nas cartas do leitor publicadas no suporte investigado uma referência explícita à segunda pessoa (VOCÊ) da interação, por meio de invocação direta ou pelo uso de estratégias injuntivas que incitam o leitor a agir (passagens de sugestões, ordens, alerta, etc.). Esse é um fato interessante, visto que, mesmo não modalizada didaticamente e, portanto, não sendo fruto de um trabalho sistemático, tal dimensão foi encontrada em várias cartas dos alunos, talvez por *imitação* dos exemplares lidos em sala. Veja, por exemplo, como o aluno termina sua carta sobre o abandono de cães, invocando seu leitor a pensar sobre um possível ato de abandono: "Pense [você] antes de querer abandonar um animal, porque há muitas pessoas que querem adotar um!" (Carta publicada no Jornal PIBID, Primeira Edição, com o título "Cães maltratados sem pudor"). O fato exposto mostra, como vemos, o aluno se transformando em ator do seu dizer.

Outro ponto a se destacar na modelização didática é a seleção dos modalizadores como uma dimensão ensinável do gênero. Na tradição escolar, os modalizadores, dificilmente, são elencados como objetos de ensino. Entretanto, seu potencial como

elemento desencadeador de sentidos no texto é muito grande, uma vez que a modalização revela as avaliações do agente-produtor ou dos personagens e instituições sociais mobilizadas no discurso frente ao conteúdo temático que está em jogo. No caso da carta do leitor, um gênero argumentativo da esfera pública, mostrar para o aluno as possibilidades desses elementos linguístico-discursivos na construção de sentidos dos textos é fundamental para que ele possa tanto fazer uma leitura mais crítica das cartas que circulam nas mídias como produzir textos de forma mais consciente, sabendo o valor e a significação que as palavras e expressões modalizadoras carregam em si.

O modelo didático apresentado procura, pois, seguir os *critérios de validade* (Cf.: DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48-49): *legitimidade* (ancorado no modelo teórico), *pertinência* (adequação ao contexto de intervenção do PIBID) e *solidarização* (equilíbrio entre os dois critérios). Ele é o eixo condutor da elaboração da sinopse final da SDG (QUADRO 5), a qual foi sendo construída no decorrer da intervenção, processo que possibilitou maior flexibilização das ações didáticas.

Para o projeto PIBID, o modelo teórico/didático foi a ferramenta que orientou a construção da SDG. Serviu para selecionar as dimensões ensináveis e planificar as atividades que se pretendiam desenvolver. No nosso caso, como dissemos, a SDG foi se construindo de acordo com a intervenção didática, tendo como ferramenta de planejamento uma sinopse contendo: os títulos de cada módulo/oficina, juntamente com os objetivos, os objetos (conteúdos) e as atividades elaboradas; sinopse essa que apresentamos a seguir para que possamos, em seguida, analisá-la à luz da modelização do gênero.

Quadro 5 – Sinopse da sequência didática do gênero "carta do leitor"

OFICINAS	OBJETIVOS	OBJETOS	ATIVIDADES
OFICINA 1: Contextualizando o projeto de ensino	Apresentar o projeto do jornal escolar. Contextualizar a produção jornalística, com foco nos gêneros opinativos do jornal.	Projeto do jornal escolar. Contexto de produção de gêneros do jornal: foco no suporte.	Apresentação do projeto de ensino discursivamente. Discussão oral do contexto de produção do jornal, por meio de exemplares do jornal Folha de Londrina. Apresentação da seção "opinião" do jornal e dos gêneros que a compõem.
OFICINA 2: Opinando para se colocar como cidadão no mundo	Tomar consciência da argumentação no ato de opinar. Compreender o que é uma questão polêmica.	O ato de opinar e argumentar. Questões polêmicas.	1. Visualização do vídeo lúdico "O Fim do Recreio". 2. Questionário oral sobre o vídeo. 3. Resposta escrita à pergunta: Qual a ideia defendida pelo deputado no vídeo? Você concorda? Por quê? 4. Competição oral: foco na argumentação a partir de questões polêmicas apresentadas pelo professor.
OFICINA 3: Comparando os tipos de cartas	Identificar as diferentes modalidades de carta e compreender o funcionamento de cada um.	Modalidades diferentes de carta.	1. Atividade escrita de comparação entre a carta pessoal, carta do leitor e carta ao leitor, a partir de um questionário com questões abertas e fechadas.

OFICINA 4: Lendo cartas do leitor	Compreender sucintamente o contexto de produção e o plano textual global da carta do leitor argumentativa.	Contexto de produção e plano textual global da carta do leitor argumentativa.	1. Presentificação do gênero "carta do leitor" no suporte impresso: leitura e análise de cartas de leitor argumentativas.
OFICINA 5: Aprofundando no tema para poder se posicionar	Conhecer melhor sobre os temas das cartas que serão produzidas.	Conteúdo temático das produções das cartas do leitor dos alunos.	1. Discussão oral sobre os temas "Copa do Mundo 2014" e "animais abandonados", a partir da leitura e escuta de textos e vídeos diversos. 2. Síntese escrita de um dos textos discutidos (em grupos).
OFICINA 6: Escrevendo a primeira produção	Produzir a primeira versão da carta do leitor para diagnóstico das capacidades de linguagem.	Primeira produção do gênero carta do leitor.	1. Produção de uma carta do leitor individual sobre um dos dois temas propostos.
OFICINA 7: Comparando diferentes cartas do leitor	Entender semelhanças e diferenças entre alguns modelos discursivos de carta do leitor.	Distinção de diferentes modelos discursivos de carta do leitor.	1. Atividade escrita de comparação de diferentes modelos discursivos de cartas do leitor: denúncia, comentário, agradecimento, etc. (questionários com perguntas abertas e fechadas). 2. Atividade de leitura para identificação da função e do projeto de dizer de diferentes cartas do leitor (em jornais). 3. Atividade oral sobre o teor argumentativo de cada carta.
OFICINA 8: Analisando a argumentação em artigo de opinião	Entender o que são argumentos e o funcionamento da sequência argumentativa. Compreender o peso de cada argumento no projeto de dizer do texto.	Argumentos e sequência argumentativa.	1. Leitura e discussão oral do artigo de opinião "Truculência na internet" de Marcelo Leite. 2. Atividade escrita de análise do funcionamento da sequência argumentativa no artigo de opinião. 3. Atividade oral: apontamento dos argumentos utilizados pelo autor; análise dos argumentos mais fortes.
OFICINA 9: Retextualizando a argumentação	Identificar o posicionamento e os principais argumentos de um artigo de opinião para retextualizá-lo em uma carta do leitor argumentativa.	Retextualização entre gêneros do argumentar.	1. Produção de uma carta do leitor a partir de um artigo de opinião: retextualização.
OFICINA 10: Articulando as ideias por meio de conectivos	Entender o que são conectivos textuais e seu funcionamento discursivo nos textos argumentativos, sobretudo, na carta do leitor. Saber usar os conetivos lógicos em textos argumentativos.	Conectivos textuais na carta do leitor argumentativa.	1. Leitura e discussão do texto "Fumante não é excluído. É vítima" (Jussara Fiterman). 2. Atividade oral de identificação e compreensão do funcionamento de conectivos que atuam como oposição de ideias, adição de ideias. 3. Atividade escrita com perguntas abertas e fechadas sobre o uso de conectivos no texto analisado. 4. Discussão e correção oral da atividade.

OFICINA 11: Modalizando	Entender o funcionamento de certos modalizadores textuais e sua importância enunciativa na argumentação. Saber mobilizar coerentemente modalizadores textuais num projeto de dizer.	Modalizadores textuais.	1. Leitura e discussão do texto "Brutalidade não pode ser reação à cantada" (Jairo Bouer). 2. Atividade escrita de identificação, reflexão e uso de modalizadores textuais. 3. Discussão e correção oral da atividade. 4. Atividade escrita, com perguntas abertas e fechadas, em relação ao uso de modalizadores.
OFICINA 12: Exercitando a revisão e reescrita textual	Tomar consciência em relação a vários problemas da escrita (problemas de ordem transversal ou próprios da discursividade da carta do leitor argumentativa).	Revisão e reescrita do gênero "carta do leitor".	1. Revisão coletiva da carta do leitor, a partir de cartas do leitor dos alunos ou fragmentos do texto (em slides). 2. Atividade de reescrita individual de uma carta do leitor de um dos alunos, a partir de uma lista de constatações das características (de ação, discursiva, linguístico-discursiva) da carta do leitor argumentativa.
OFICINA 13: Produzindo a versão final da carta do leitor para ser publicada no Jornal PIBID	Consolidar o aprendizado sobre a escrita da carta do leitor argumentativa.	Reescrita do gênero carta do leitor argumentativa.	1. Reescrita da primeira produção da carta do leitor, a partir de correção prévia do professor (primeira revisão) e lista de constatação do gênero.

A sinopse da SDG apresentada é a última versão do processo de didatização. Sumariza e explicita os objetivos, objetos e atividades desenvolvidas para o projeto de ensino da carta do leitor, organizando-os em oficinas, cada qual com o foco diferenciado. Ela mobiliza, com estratégias diversas, os objetos selecionados como ensináveis na modelização didática do gênero — parâmetro inicial para a construção da SDG — e outros que foram sendo percebidos durante a intervenção didática. Nesse sentido, cabe aqui analisar: a articulação entre o modelo didático e a didatização dos objetos de ensino; as reconcepções necessárias na transposição didática interna; o peso das capacidades de linguagem no trabalho final; as estratégias de didatização dos objetos a ensinar; para assim conseguirmos discutir o papel da modelização e do planejamento no processo de ensino.

Para iniciar a análise, destacamos um fato bastante próprio das SDG elaboradas por pesquisadores/professores brasileiros: um aprofundamento da etapa que o ISD denomina de apresentação da situação. Na SDG analisada, essa etapa comporta as oficinas 1, 2, 3, 4 e 5. O que deveria ser apenas uma apresentação do gênero e do projeto acaba se estendendo para um trabalho sistemático com foco no contexto de produção e no plano textual global do gênero, ato de opinar e argumentar, questões polêmicas, modalidades diferentes de carta, conteúdo temático das produções. Mesmo que a metodologia das SDG proponha que a sistematização dos objetos de ensino aconteça, efetivamente, após a primeira produção diagnóstica, alguns pesquisadores têm detectado a importância de uma *presentificação* (Cf.: AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) mais efetiva do gênero para que o aluno possa realizar a versão inicial do seu texto (Cf.: BARROS,

2015). Costa-Hübes e Simioni (2014) apresentam, inclusive, um esquema ampliado da SDG, trazendo um módulo de reconhecimento do gênero, anterior à fase da primeira produção.

No caso da SDG analisada, é possível verificar que mesmo a ampliação do repertório temático foi didatizada na fase da apresentação da situação. Não vemos problema nessa opção, mas entendemos que, nesse caso, a discussão sobre a temática deve ser reiterada depois, quando os alunos estiverem em processo de reescrita textual. Isso porque a carência de repertório de conteúdo empobrece muito a escrita do estudante, sobretudo, num gênero argumentativo em que o que se tem a dizer é fundamental para a construção do projeto de dizer. Compreendemos que o aluno deve, sempre que o projeto de ensino possibilitar, escolher a temática da carta que irá escrever. No projeto em questão a pré-seleção ocorreu por causa da necessidade de se planejar atividades previamente, uma vez que esse se insere em um programa de formação inicial de professores centrado na instrumentalização formativa para a produção de materiais didáticos, o que força, de certa maneira, a uma planificação, mesmo que provisória, das atividades didáticas. Todavia, hoje temos consciência de que isso pode ser desmotivador para o aluno, pois seria bem mais significativo que a questão polêmica partisse da sua vivência como cidadão e não fosse imposta pelo projeto didático.

No que se refere aos objetos "contexto de produção", implicados nas capacidades de ação do ato linguageiro, como vemos no Quadro 2, eles foram sistematizados nas oficinas 1, 2, 3 e 4. A oficina 1 busca presentificar o suporte e a seção do jornal que trabalha com a opinião; a 2, ao trabalhar o ato de opinar, envolve o aluno nos propósitos comunicativos do gênero; a 3 traz um confronto entre diferentes modalidades de cartas, o que, com certeza, faz com que o aluno tenha mais clareza do contexto de produção da carta do leitor e sua relação direta com a textualidade (ou seja, a textualidade é confrontada com suas condições externas de produção); e, por fim, a oficina 4 os elementos que parametrizam o contexto são vistos na sua relação com o plano textual global do gênero. Por essa análise, é possível verificar que a concepção de língua adotada pelo projeto parte da ideia que ela é sempre resultado de uma interação, o que pressupõe sempre a compreensão das condições sociodiscursivas de produção e recepção dos textos que materializam as práticas de linguagem. É preciso ressaltar que mesmo o contexto de produção sendo atrelado sistematicamente a certas oficinas, seus elementos foram mobilizados e retomados durante toda a SDG. Isso porque a textualidade só tem significado numa perspectiva interacional se articulada às coerções exercidas pela situacionalidade sociodiscursiva.

No caso das capacidades discursivas, a análise mostra uma ênfase na sequência argumentativa, já que a modalidade da carta do leitor contempla a discursividade do argumentar. A argumentação, sua planificação sequencial e suas estratégias foram alvo de três oficinas – 7, 8 e 9. A oficina 7 não é voltada especificamente para esse fim, mas, ao colocar em evidência diferentes modalidades de carta do leitor, a argumentação acaba aparecendo como uma característica que diferencia e aproxima a discursividade de cada uma. Aliás, a comparação é uma estratégia que permite que o aluno visualize as características de um objeto e entenda o seu funcionamento, a partir do confronto com pares semelhantes ou divergentes. As oficinas 8 e 9 abordam a argumentação a partir do gênero "artigo de opinião". Embora a SDG tenha como eixo a carta do leitor, é possível tomar outros gêneros como ferramentas para a sistematização de objetos a

serem didatizados, no caso em pauta, o artigo de opinião é que faz a mediação do ensino da argumentação. A escolha do gênero foi pautada no seu aprofundamento argumentativo, característica que a carta do leitor perde, muitas vezes, durante o seu processo de publicação (cortes e adaptações do editor). O importante é o aluno ter consciência do objeto que se coloca em foco em cada oficina e sua relação com o projeto de ensino da escrita. Para isso, é importante que o professor mobilize a todo o momento gestos didáticos que acionem a *memória das aprendizagens* para "costurar" as diversas oficinas da SDG (Cf.: BARROS, 2013).

Ainda em relação aos aspectos discursivos, vemos que o objeto modelizado "plano textual global" foi sistematizado na fase da apresentação da situação, nas oficinas 3 e 4. Importante destacar que esse objeto se refere ao planejamento e organização mais geral do texto (Cf.: DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010) e por isso precisa, necessariamente, ser trabalhado no início do projeto para que o aluno possa, depois, associá-lo com outros aspectos da discursividade e textualidade do gênero. Já o discurso do EXPOR, que, como vimos, apenas foi modalizado didaticamente de forma mais geral, em oposição ao discurso do NARRAR e sem entrar na diferenciação entre expor teórico e interativo, não recebeu nenhuma oficina específica, visto que seu conceito é muito complexo para ser sistematizado para o nível de ensino em foco. É fácil o aluno diferenciar um texto narrativo de expositivo, mas não é fácil, nem para o professor, entender o que os caracteriza e os diferencia. Dessa forma, por se tratarem de alunos de oitavo ano, a opção foi apenas por trabalhar superficialmente essa característica na oficina voltada para a comparação de diferentes cartas do leitor.

Em relação às dimensões relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, a análise mostra (Quadro 4) que muitos objetos que foram modalizados didaticamente não são alvo de ensino deliberado em uma oficina específica, ficando a sua abordagem por conta das intervenções realizadas no processo de revisão/reescrita textual. Isso é muito comum nos projetos de escrita mediados pela metodologia das SDG, uma vez que se parte do texto do próprio aluno para explicitar problemas linguístico-discursivos de diversas ordens, como é o caso da pontuação, do uso de sinais notacionais (aspas, travessão, etc.), do funcionamento da temporalidade, etc.

> Um dos processos fundamentais do ensino da escrita consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo. Modificar a organização do texto a partir de um novo planejamento, introduzir um novo parágrafo, expandir ou desenvolver um argumento, reformular uma frase, identificar um erro gramatical, lexical ou ortográfico para melhorar a primeira versão do texto pode ser uma forma de ensino. [...] Os alunos têm muitas dificuldades em rever e melhorar os seus próprios textos sem a ajuda do professor. Uma das principais inovações metodológicas no ensino da escrita são os suportes e as ferramentas construídas para facilitar o retorno crítico a seu próprio texto[6] (DOLZ, 2009, p. 7).

6 Texto original em espanhol: "Uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Modificar la organización del texto adoptando um nuevo plan, introducir un nuevo párrafo, completar o desarrollar un argumento, reformular una frase, identificar un error gramatical, léxico u ortográfico para mejorar la primera versión del texto, han de formar parte del proceso de enseñanza. [...] Los alumnos tienen muchas dificultades para revisar y mejorar sus propios textos sin la ayuda del profesor. Una de las mayores novedades técnicas de la didáctica de la escritura son los soportes y las herramientas construidas para facilitar el retorno crítico a su propio texto".

Sobre as ferramentas mediadoras do processo de revisão/reescrita apontadas por Dolz (2009), na SDG analisada identificamos três modalidades diferentes: a revisão coletiva mediada por *slides* com reprodução de textos de alunos com destaques de problemas (oficina 12); lista de constatações de características do gênero (de ação, discursiva, linguístico-discursiva) usada na reescrita (oficina 12 e 13); correção do professor nos textos dos alunos (articulação de diferentes tipos de correção: classificatória, indicativa, resolutiva e interativa) para mediar a reescrita individual (oficina 13). Essas ferramentas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades linguageiras do aprendiz.

Se observarmos o Quadro 4, voltados aos objetos linguístico-discursivos, notamos que somente os "modalizadores" e "conectivos" tiveram oficinas próprias para serem abordados. Na didatização de um gênero, é preciso fazer escolhas para transformá-lo em objeto de ensino. Em uma única SDG, é impossível abordar todas as possíveis dimensões ensináveis de um gênero. A modelização se propõe justamente a fazer essa seleção, levando em conta, como vimos, os três princípios de validação: legitimidade, pertinência e solidarização (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Sobre os modalizadores, já as comentamos anteriormente. No que diz respeito aos conectivos lógicos, foco do ensino na SDG, a legitimidade se faz evidente em qualquer observação empírica de cartas do leitor; a pertinência ao contexto se deu pela observação prévia de redações dos alunos, que apresentavam grande dificuldade na mobilização de elementos coesivos sequenciais; a solidarização deu-se no conjunto da SDG — como a argumentação foi destaque nas oficinas, não havia como não abordar os elementos coesivos voltados para a progressão temática.

A modelização didática apontou como dimensão ensinável a referenciação à segunda pessoa do discurso (você) para se referir explicitamente ao leitor, assim como o uso de construções prescritivas para incitar o leitor a realizar uma ação. Mesmo esse objeto não sendo trabalhado em oficinas, desde a primeira produção os alunos, intuitivamente ou por imitação dos textos presentificados na apresentação da situação, já utilizavam essa estratégia, como podemos perceber nesse fragmento: "Se *você* não quiser mais seu bichinho *doe-o* ou procure um canil que tenha vaga" (carta: "Abandono de animais").

Pela análise, é possível verificar o caminho percorrido do modelo teórico para o modelo didático e para a didatização dos objetos na SDG. Como é possível constatar, a maioria das dimensões ensináveis do gênero se tornaram alvo de ensino deliberado: em oficinas específicas para a sistematização de um objeto em particular, oficinas que articulam objetos diferentes (como as que comparam modalidades diversas de cartas), ou oficinas voltadas para a escrita, revisão ou reescrita textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo debruçou-se sobre uma etapa importante do trabalho do professor: a transposição didática externa[7] do objeto de ensino — no caso analisado, a carta do

7 Embora, em alguns momentos da análise fatos da transposição didática interna tenham sidos acionados, a transposição externa foi o fio condutor da investigação.

leitor. Entendemos que a modelização do objeto de ensino é uma ferramenta fundamental no planejamento das ações didáticas. Ela permite ao professor selecionar o que se tem de mais relevante no objeto de referência para ser ensinado. Nesse processo, o contexto de ensino deve ser fruto de reflexões, pois ele indica a pertinência dos objetos didáticos, os quais são legitimados cientificamente pelo seu funcionamento empírico em situações reais de uso.

Ao construirmos, no decorrer da nossa pesquisa, modelos teóricos dos gêneros dos Cadernos da *Folha de Londrina*,[8] para, depois, pensarmos didaticamente na sua transposição para o ensino, conseguimos, com mais propriedade, construir um modelo didático para o jornal escolar que estávamos idealizando (Jornal PIBID), bem como para seus gêneros. Isso mostra a relevância da modelização no planejamento didático.

Na nossa pesquisa, a sinopse da SDG mostrou-se também uma ferramenta fundamental no planejamento das ações, visto que essa consegue organizar de forma sintética a sequência das atividades a serem desenvolvidas. Ela faz as vezes de um projeto, pois possibilita uma visualização geral da disposição, hierarquização e sistematização dos diferentes objetos de ensino na SDG.

Sabemos que o projeto PIBID, pelo seu formato, permite um trabalho diferenciado; todavia, sem planejamento o trabalho se perde. Assim sendo, é essencial gastarmos mais tempo com ações pré-intervenção didáticas, como a modelização dos objetos e a planificação de atividades, já que o objetivo maior do ensino, na perspectiva de documentos oficiais da educação linguística (PCN – BRASIL, 1997, 1998; DCE – PARANÁ, 2008) é possibilitar ao aluno interagir por meio das linguagens em diversas situações de comunicação. Para tanto, é preciso um ensino mais processual e reflexivo do que quantitativo e burocrático.

Compreendemos também que não basta um trabalho individual de planejamento e produção de materiais didáticos, pois isso se perderia com o passar dos anos. Cabe pensar em um ensino em espiral, no qual os conteúdos sejam trabalhados espiralmente, em graus de dificuldades variados.

Segundo Nascimento e Rosolem (2013, p. 14), "o polo do professor está sendo negligenciado". Segundo as autoras, isso acontece pois não existe articulação entre os sujeitos envolvidos na escola para a construção coletiva de materiais didáticos. Elas acreditam que essa interação permitiria, entre outras coisas: desenvolvimento de pesquisas, troca de informações, construção coletiva e permuta de materiais didáticos. Esse diálogo é justamente um dos grandes trunfos do PIBID, pois é um programa que viabiliza um trânsito fluido entre universidade e escola, formação inicial e continuada, teoria e prática. No caso do subprojeto em questão, a elaboração de materiais didáticosSDGengloba uma rede de formação e pesquisa cujos reflexos já se fazem sentir nos diferentes sujeitos a ela interligados: professor da universidade, alunos do curso de Letras, professores da Educação Básica, alunos da Educação Básica.

8 Cf. Corrêa e Barros (2015), Castellani e Barros (2015) e Mafra e Barros (2016).

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l»enseignement-apprentissage du texte d»opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Orgs.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français:** un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008, pp. 83-105.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012a.

____. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, pp. 11-35, jan.-jun.- 2012b.

____. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 1, pp. 107-126, jan.-jun. 2013.

____. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento "sequência didática de gêneros". **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 4, pp. 335-346, out.-dez., 2015.

____.; MAFRA, G. M. Modelo teórico do caderno "Folha Cidades" da **Folha de Londrina:** ferramenta de transposição didática. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, pp. 38-60, jan.-jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa (ensino de primeira à quarta série). Brasília/ DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, T. E. M; GURGEL, E. A. **Gêneros jornalísticos no ciberespaço:** estudo sobre os portais UOL e G11. 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0847-1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. Os gêneros do Primeiro Caderno da **Folha de Londrina:** a construção de um modelo teórico. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 2, 2015. Disponível: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 03 jan. 2016.

COSTA, S. G. Cartas de leitores gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O dia. **Soletras:** revista do departamento de letras da UERJ. Rio de Janeiro, n. 10, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. Um estudo dos gêneros do Caderno Folha 2 da Folha de Londrina: primeira etapa da transposição didática externa. **Pesquisas em Discurso**

Pedagógico, n. 1, 2015. Disponível: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CÔRREA, Z. T. B. A carta do leitor.In: BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, A. S.; JUNIOR, C. B.S.; WENDHAUSEN, V. (Orgs.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014. Coleção Linguística, v. 4.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros.** Campinas: Pontes Editores, 2014. pp. 15-39.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique:** Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**.** Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais:** teorias e prática. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. v. 2

____. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores.In: MEURER. J. L; Motta RUTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais.** Bauru/São Paulo: Edusc, 2001.

De PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática.In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

DOLZ, J. Claves para ensenar a escribir. **Leer.es.** Disponível em: <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

____; GAGNON; R.; CANELAS-TREVISI; S. Cartes comcepttueles dês objets d"ensignement. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets em classe de français.** Renes: Presses Universitaries Rennes, 2009, pp. 65-74.

____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e escrito:** apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FRANCISCO FILHO, A. **Gêneros Jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalho em Linguagem Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, pp. 241-257, jan.-jun. 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, pp. 619-633, set.-dez. 2010.

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

NASCIMENTO, E. L. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS

LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1. 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <http://anais.cielli.com.br/artigos>. Acesso em: 12 dez. 2010.

____; ROSOLEM, L. D. D. L. O plano de trabalho docente: instrumento mediador no trabalho dos professores do paraná.In: CONALI, 4, 2013, Maringá. **Anais...**Congresso Nacional de Linguagens em Interação **(CONALI)**: Múltiplos Olhares. Maringá: UEM-PLE, 2013. v. 1, pp. 1-320.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino do Paraná.** Paraná: Governo do Paraná, 2008.

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

____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da Linguística Aplicada, 2001.

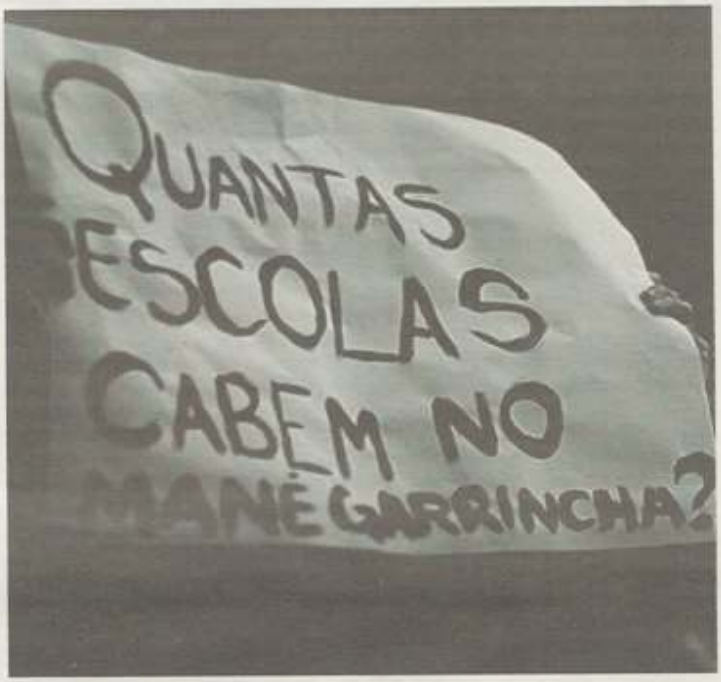
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

____; ____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ; ____. ____ (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 71-91.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A

Cartas do leitor, publicadas na primeira edição do Jornal PIBID.



O BRASIL NUNCA SERÁ UM PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO

Enquanto muito dinheiro foi gasto com a Copa do mundo, com estádios e panfletos de campanhas eleitorais, muitos animais estão sofrendo nas ruas. Muitos chegam até a morrer! Todos os anos, cerca de dez mil animais são abandonados nas ruas. Em Lisboa, aproximadamente, sete animais chegam aos canis e apenas três saem de lá com vida. Muitas vezes, animais têm que ser abatidos, pois estão vegetando. No Brasil deveria existir práticas de adoção para animais de rua. Vale dizer que o Brasil nunca será um país de primeiro mundo, com animais morrendo nas ruas ou com dinheiro sendo gasto com coisas fúteis.

(Beatriz Assalin Picoloto, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

O BRASIL NÃO É O PAÍS DO FUTEBOL

A Copa do Mundo no Brasil foi um mal evento, pois houve muita fraude na venda de ingressos e muita gente vendeu carro e casa para ir em um evento que durou apena uma hora. O Brasil perdeu a Copa, mas desmascarou os políticos, que são os verdadeiros ladrões que roubam o nosso país. Quem sabe assim,o povo brasileiro cobra mais investimentos na área da educação, saúde e justiça, afinal o Brasil não é feito só de futebol.

(Daniel A. Becker de Sousa, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

VERGONHA

A Copa não foi um bom evento para o Brasil, porque além da Seleção Brasileira de Futebol ter passado pelo seu pior vexame em Copas, o governo saiu como vilão (porque foi mesmo). Mais de 30 milhões gastos em estádios que poderiam ser gastos na educação, saúde ou na segurança . O que adianta ter estádios de primeiro mundo e um país de terceiro mundo?

(Micael M. Godoy Martins, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

CÃES MALTRATADOS SEM PUDOR

Em Ibiporã ocorreu uma denúncia anônima: em uma propriedade rural, próxima às margens do Rio Tibagi, havia mais de vinte cães de raça, de pequeno porte em condições precárias. Os animais tinham um cheiro forte de urina e fezes, alguns estavam presos em gaiolas. A ONG da cidade caracteriza isso como maus-tratos. Não devemos agir dessa maneira! Pense antes de querer abandonar um animal, porque há muitas pessoas que querem adotar um!

(Thayla Moraes Cruz, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

ABANDONO DE ANIMAIS

São abandonados milhares de cães por dia, nas ruas. Muitos canis não têm mais onde colocar os cães. Pense bem antes de abandonar um animal! Se coloque no lugar dele para depois analisar se você gostaria de ser abandonado. Um animal doméstico pode ser sua companhia. Se você não quiser mais seu bichinho doe-o ou procure um canil que tenha vaga.

(Amanda Campagnucci, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

FILHOTES ADORAVÉIS TODOS QUEREM

Você vai a um pet shop vê um filhote de cachorro bonitinho e compra esse filhote. A família adora o cachorro. Ele vai crescendo cada vez mais bagunceiro: destrói o sofá, rói o pé da mesa. Depois ninguém mais quer o cachorro e abandona-o nas ruas, nas estradas. O cachorro tenta voltar para casa, mas acaba se perdendo. Nas ruas ele acaba sendo maltratado pelas pessoas, porque, entre outras coisas, ele acaba rasgando o lixo, pois está com fome. Alguns são atropelados ou vão para abrigos de animais. Então não abandone seu animal, seja ele cachorro, gato ou qualquer animal de estimação. Leve-o para uma ONG de animais ou para pessoas que querem um cachorro, gato ou qualquer animal.

(Alexandre Carvalho Puerta, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

Fonte: Jornal PIBID, 2014, p. 4

"EU QUERO APRENDER A FALAR": O ESTUDO DOS GÊNEROS ORAIS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

"I WANT TO LEARN TO SPEAK": THE STUDY OF ORAL GENRES IN A PORTUGUESE LANGUAGE CLASS

Rosana Dutra de Sousa[9]
Clara Dornelles[10]

RESUMO: Este estudo buscou compreender como tratar a oralidade como objeto de ensino nas aulas de Língua Portuguesa (LP) na escola. O projeto foi desenvolvido como uma pesquisa-ação durante o Estágio Curricular em LP, noprimeiro ano do ensino médio, em uma escola pública da cidade de Bagé (RS). De cunho qualitativo, a pesquisa se configura como pesquisa-ação (LATORRE, 2003) em Linguística Aplicada e utiliza suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 1998) e da Microetnografia Escolar (ERICKSON; SCHULTZ, 1998) para geração e análise de dados. Os instrumentos de pesquisa incluíram filmagem das aulas e produção de diário reflexivo. A partir das filmagens, foram gerados excertos que são problematizados para (i) analisar como se deu o processo de apropriação dos gêneros orais secundários (entrevista e seminário); (ii) investigar se um projeto de ensino pautado no estudo desses gêneros favorece a legitimação da oralidade como objeto de ensino. Os resultados obtidos na pesquisa demonstram como o estudo sistemático dos gêneros orais secundários contribuiu no processo de apropriação desses gêneros, especialmente acionando a reflexão dos alunos sobre elementos linguísticos e paralinguísticos. Mostram também a importância que um projeto de ensino pautado no estudo sistemático dos gêneros orais tem para favorecer a legitimar a oralidade como objeto de ensino na escola.

Palavras–chave: Oralidade; pesquisa-ação; ensino; microetnografia.

ABSTRACT: This study aimed to understand how to analyze and treat the oral speech as a teaching object in Portuguese classes. The project was developed as an action research during the Curricular Training in Portuguese in the 1st year of high school, in a public institution located in Bagé (RS). The methodology used is action-research

9 Possui graduação em Letras (Português e Respectivas Literaturas) pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa), *Campus* Bagé (RS). E-mail: rosanads.24@hotmail.com.

10 Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mestrado em Linguística Aplicada pela mesma instituição e Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É Professora Associada da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), onde atua no curso de Letras/Línguas Adicionais e no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas. E-mail: claradornelles@gmail.com.

(LATORRE, 2003), in a qualitative perspective in Applied Linguistics, and interactional sociolinguistics (RIBEIRO; GARCEZ, 1998) and microethnography (ERICKSON; SCHULTZ, 1998) are used as theoretical-methodological supports to generate the data. The sources used for the data development included video recordings of the classes and the production of a reflective journal. The video recordings generated excerpts which are problematized to (i) analyze the process of appropriation of secondary oral genres (interview and seminar); (ii) investigate if a teaching project based on the study of these genres could legitimate orality as teaching objects. The results demonstrate that the study of secondary oral genres as a teaching object contributed to the appropriation of these genres, specially raising students" awareness about linguistic and paralinguistics resources. Besides, the study shows the importance of an education project that sistematically guides the study of oral genres to legitimate orality as a teaching object.

Keywords: orality; action-research; teaching; microethnography.

INTRODUÇÃO

O presente estudo busca responder a questão de como tratar a oralidade como objeto de ensino na aula de Língua Portuguesa (LP) na escola regular. Para realizar esse propósito, desenvolveu-se um projeto em que a importância de trabalhar a oralidade foi reforçada pelo pedido de um dos alunos: "eu quero aprender a falar". Esse pedido fez surgir muitas indagações e reflexões acerca de como o ensino da oralidade está sendo tratado na escola. Quando um aluno cursando o ensino médio chega à conclusão de que não sabe falar, parece-nos que a escola não está contemplando elementos e dimensões relevantes do estudo de LP. A observação do aluno nos provocou a articular uma proposta de ensino ao desenvolvimento de uma pesquisa-ação que buscasse gerar dados para investigar e intervir no processo de apropriação de gêneros orais secundários. O contexto de ensino e pesquisa foi uma turma deprimeiro ano do ensino médio, no turno da manhã, em uma escola da rede pública estadual da cidade de Bagé (RS). Como os alunos precisavam desenvolver um seminário por solicitação da escola, associamos em nossa pesquisa-ação o estudo do gênero seminário e de um gênero que pudesse gerar, via pesquisa, dados relevantes para a apresentação oral, a entrevista.

Marcuschi (2001, p. 37) diz: "o homem pode ser definido como um ser que fala e não como um ser que escreve". O autor ao definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve, permite-nos refletir sobre a importância da fala e os papéis que os falantes assumem na interlocução. Ao assumirem esses papéis, tanto nas esferas privadas ou públicas, é essencial que o falante selecione a linguagem adequada ao contexto de uso. Embora a fala se aprenda naturalmente, não se aprende naturalmente a escolha de como utilizar a linguagem em contextos específicos.

A partir do estudo dos gêneros, as políticas de ensino de LP trouxeram uma nova perspectiva didática, que visa, sobretudo, possibilitar o desenvolvimento da capacidade interativa dos sujeitos (BRASIL, 1997, 2002). Ao privilegiar a língua na concepção de interação social, segundo a qual os gêneros estão vinculados às diferentes atividades da esfera humana (Cf.: BAKHTIN, 2000), a escola constitui-se como mediadora desses

discursos, trazendo para a sala de aula a língua em uso. Contudo, a escola legitima o ensino da escrita em detrimento do ensino da fala. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 70) afirmam que: "pensar o ensino de Língua Portuguesa no ensino médio significa dirigir a atenção não só para a literatura ou para a gramática, mas também para a produção de textos e a oralidade". Nesse sentido, entendemos que é necessário valorizar a oralidade como objeto de ensino e buscar modos de investigar a apropriação dos gêneros orais no percurso da aprendizagem.

De cunho qualitativo, esta pesquisa se configura como uma pesquisa-ação (LATORRE, 2003) em Linguística Aplicada (SIGNORINI, 1999) e utiliza suporte teórico-metodológico da Sociolinguística Interacional (GARCEZ; RIBEIRO, 1998) e da Microetnografia Escolar (ERICKSON; SCHULTZ, 1998) para geração e análise de dados que priorizam a filmagem da interação face a face. As tradições de pesquisa da interação se configuram como meios de desvendar ações sociais em diferentes contextos, entre eles o espaço escolar, por meio da análise das ações situadas dos participantes, ou seja, do que está acontecendo no momento específico de fala. A partir das filmagens, foram gerados excertos que são problematizados para (i) analisar como se deu o processo de apropriação dos gêneros orais secundários (entrevista e seminário); (ii) investigar se um projeto de ensino pautado no estudo desses gêneros favorece a legitimação da oralidade como objeto de ensino.

Para a definição dos procedimentos metodológicos, associamos a pesquisa-ação à pesquisa microetnográfica, tendo como referência Erickson e Shultz (2013). O trabalho está organizado da seguinte forma: na primeira parte, o referencial teórico, que traz as referências teóricas adotadas; na segunda parte, a metodologia utilizada na pesquisa e o contexto de pesquisa; e, por último, a análise de dados, demonstrando como a discussão acerca da oralidade em sala de aula foi compreendida pelos estudantes e como perceberam esse processo. Assim, buscamos demonstrar como a importância de um projeto de ensino pautado no estudo dos gêneros orais pode favorecer a legitimar a oralidade como objeto de ensino.

GÊNEROS ORAIS NO ENSINO

As orientações para o ensino da oralidade têm chegado à escola por meio dos livros didáticos. Porém, muitas vezes, esses materiais11 propõem atividades para a participação oral dos estudantes sem contemplar a análise da estrutura composicional e estilística do gênero produzido e/ou de suas condições de produção e recepção.

Ao propor o trabalho com gêneros orais, em sala de aula, é relevante reconhecer que transformar a oralidade (suas práticas e gêneros) em objeto de ensino ultrapassa o exercício da comunicação oral, pois é necessário refletir sobre como utilizar a variedade de usos da língua na modalidade oral e, com isso, explorar os aspectos linguísticos associados aos sociodiscursivos (BENTES, 2010). De acordo com os PCNs, "eleger a língua oral como conteúdo escolar exige o planejamento da ação pedagógica de forma

11 A coleção Viva português: ensino médio de Elizabeth Campos, Paula Marques e Sílvia Letícia de Andrade, guia 2015/2017 do Plano Nacional do Livro Escolar (PNLD), aborda o estudo dos gêneros orais e escritos como objeto de ensino.

a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua" (BRASIL, 1997, p. 38). Portanto, é necessário que os alunos sejam conscientizados de que tomar a palavra é uma atividade importante e complexa, pois amplia a competência comunicativa, a sua formação intelectual e crítica dentro da escola e no meio social.

Mas, para isso, é preciso fornecer e oportunizar aos alunos instrumentos para observação e análise de práticas orais, fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício dessas práticas, tanto na sala de aula como fora dela (BENTES, 2010). Se nos comunicamos através de gêneros, é necessário que a escola traga essa reflexão e esse estudo para a sala de aula e o professor desempenhando o papel de mediador, transforme essa reflexão em objeto de ensino.

Na concepção bakhtiniana, utiliza-se para designar os gêneros primários são considerados tipos de comunicação verbal espontânea, ao contrário dos secundários, que implicam a necessidade de uma intervenção para o processo de desenvolvimento. Esses gêneros são mediados pela leitura/escrita, exigem um domínio de relações formais e mais complexas e o ensino possibilita o desempenho dessa ação. Assim, o estudo dos gêneros secundários prepara o sujeito para agir fora do seu contexto cotidiano e escolar, passando para uma esfera de relações complexas, que precisam ser construídas para agir no mundo muitas vezes ainda não conhecido. Deve-se levar em consideração, que os gêneros secundários podem ser também orais, por isso a necessidade de incluí-los como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010). Sejam primários ou secundários, os gêneros orais são também estruturados por regras sociodiscursivas e linguísticas.

Na proposta de trabalho didático que serviu de corpus desta pesquisa, foram estudados os gêneros discursivos pautados pelos fundamentos teóricos bakhtinianos, que concebem a língua como interação. Dentre os diversos gêneros secundários, os escolhidos foram os gêneros entrevista e seminário, por serem gêneros que circulam na esfera pública e são esses que devem ser ensinados na escola.

Segundo a teoria dos gêneros do discurso, sempre que falamos ou escrevemos, recorremos a um determinado gênero, ou seja, elegemos o enunciado de acordo com a situação comunicativa que pretendemos. Ao propor esse estudo, permite-se uma reflexão sobre a concepção de língua pautada nos gêneros, pois se é através deles que empreendemos a comunicação verbal, podemos utilizar desse recurso para o estudo da língua e, assim, fazer uma relação com o uso. Bakhtin (2000, p. 302) nos explica como se dá essa construção nos gêneros do discurso:

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

Essa concepção bakhtiniana nos mostra a existência da pluralidade de gêneros, tanto orais como escritos, e que é através deles que nos comunicamos e interagimos. Autores como Dolz e Gagnon (2015), que trazem o aporte teórico de Bakhtin, nos dizem

que cada esfera de utilização da língua elabora enunciados relativamente estáveis e são esses tipos relativamente estáveis que constituem os gêneros do discurso. Portanto, a constituição desses gêneros funciona como uma norma que intervém tanto na estruturação dos enunciados como nas formas da linguagem. De acordo com Bakhtin (1984), há uma relação entre os gêneros primários e secundários, sendo que os segundos absorvem e transformam os primeiros, deixando de ter uma relação imediata com o real existente e com os demais enunciados.

Ao levar o estudo dos gêneros orais como objeto de ensino para a escola, coloca-se fala e escrita no mesmo *status* de importância. Com essa prática buscamos desmistificar a superioridade da escrita em relação à fala no ensino de LP. É preciso que se compreenda que fala e escrita não se opõem[12], são práticas discursivas que se completam e não possuem diferenças essenciais. Portanto, dependendo da situação comunicacional, no caso do gênero entrevista e seminário, utiliza-se também da escrita como apoio.

Conforme já enfatizado, os gêneros caracterizam-se de acordo com a atividade sociodiscursiva a que servem. Sendo assim, ao utilizarmos um determinado gênero conhecemos a forma e objetivos específicos dessas situações particulares. Para tanto, autores apontam que a apropriação dos gêneros é um processo fundamental de socialização, pois, é através desse processo de apropriação que os indivíduos se tornam capazes de refletir e agir produtivamente e positivamente na sociedade (MATENCIO, 2008). Portanto, utilizar-se dos gêneros como ferramenta para a prática do ensino de LP possibilita aos indivíduos a apropriação de competência linguística, comunicativa e discursiva.

A competência linguística refere-se à capacidade de usar conscientemente as diversas estruturas da língua. Diferentemente, a competência comunicativa diz respeito à capacidade de utilizar os enunciados da língua em situações concretas de comunicação. E, por fim, a competência discursiva é entendida como o conjunto das formas específicas para estabelecer a significação, ou seja, os sentidos que estão em funcionamento em um recorte sócio-histórico-ideológico de uma sociedade e cultura (Cf.: TRAVAGLIA, 2015).

Sabe-se da diversidade de gêneros orais, por isso, alguns autores recomendam que a escolha desses gêneros para o ensino deva recair nos gêneros orais públicos. Autores como Schneuwly e Dolz (2010) preconizam a necessidade de incluir os gêneros orais como objeto de ensino na escola e como um dos eixos do currículo escolar. Conforme esses autores, os gêneros orais passam a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem.

O estudo dos gêneros orais da comunicação pública formal permite que os estudantes se utilizem de recursos da língua de forma mais consciente e reflexiva. Esse estudo possibilita a seleção e utilização desses gêneros em diferentes contextos, dependendo do grau de formalidade e das exigências das instituições onde se realizam. Um aspecto a ser observado é que em situações comunicativas orais, sejam elas a distância ou face

12 As modalidades oral e escrita são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos. A oralidade e a escrita são práticas e usos da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos (MARCUSCHI, 2001).

a face, formais ou informais, planejadas ou improvisadas, ao nos comunicarmos pela oralidade, não apenas falamos, mas fornecemos ao outro um vasto conjunto de informações sobre várias facetas de nossas identidades sociais e sobre a maior ou menor amplitude de nossa competência comunicativa (BENTES, 2010). Portanto, através da comunicação oral é possível identificar a que grupo social a ou o falante pertence, sua idade, gênero e escolaridade, logo, a linguagem relaciona-se com a história, à sociedade e à cultura.

GÊNERO ORAL ENTREVISTA

O gênero entrevista corresponde a um meio de obter informações, de um assunto ou de alguém, através de perguntas e respostas. Esse gênero é considerado como macrogênero por alguns autores, por entenderem que o gênero entrevista é uma constelação de eventos possíveis, que se realizam como gêneros (ou subgêneros) diversos. Pode-se citar como exemplo a entrevista jornalística, a médica, a de trabalho, a de emprego.

O macrogênero entrevista possui elementos comuns a todos os subgêneros como: sua estrutura sempre se caracteriza por perguntas e respostas — o entrevistador e o entrevistado; o papel que o entrevistador desempenha, que se caracteriza por abrir e fechar a entrevista, fazer perguntas, introdução de assuntos novos, (re)orientar a interação; o entrevistado desempenha a função de responder e fornecer as informações solicitadas. Um subgênero diferencia-se do outro pelas características que estão relacionadas com o objetivo, a natureza, o público-alvo, a apresentação, o fechamento, a abertura e o tom de formalidade, entre outros aspectos definidos pela situação de comunicação (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTE, 2012).

O estudo do gênero oral entrevista possibilita-nos desfazer a polarização entre fala e escrita, trazendo a compreensão de que as duas modalidades não se opõem, mas completam-se e nesse gênero evidencia-se a relação entre elas. Entre os subgêneros podemos citar uma entrevista jornalística para um programa de rádio e uma entrevista jornalística para um jornal impresso. No ensino, podemos promover situações de análise das esferas em que esses gêneros circulam, suas finalidades e as interações que são estabelecidas através desses gêneros. A importância em perceber essas especificidades entre os subgêneros possibilita-nos diferentes situações didáticas de ensino desse gênero. Assim, os diferentes tipos de entrevistas podem servir para o desenvolvimento de atividades didáticas na esfera escolar, observando-se que necessidade de adequação há para que os objetivos escolares sejam atingidos (LEAL; SEAL, 2012).

O gênero entrevista foi um dos gêneros escolhidos para ser estudado, constituindo-se como instrumento de coleta de dados13 e como fonte de informação para a produção de outro gênero oral, o seminário. Entre as características a serem observadas nessa entrevista temos: a) o número de participantes envolvidos, no caso específico, a presença de vários entrevistadores para um entrevistado, que condiciona uma maior

13 As autoras consideram, neste caso, a entrevista como instrumento de coleta de dados, não especificando o subgênero. Assim, podemos usar entrevistas em atividades de pesquisa científica, pesquisa de opinião, pesquisa de tendências de consumo, entre outras. Dizem que o domínio dos gêneros orais secundários relacionados aos espaços de trabalho, no caso, o espaço escolar, são necessários à apropriação pelos estudantes, visando atender as necessidades práticas relacionadas diretamente ao seu cotidiano (LEAL; SEAL, 2012).

ou menor possibilidade de mudança de falantes e o tempo da fala de cada um; b) o nível de conhecimento dos participantes entre si e o grau de cooperação de cada um, possibilitando uma maior quantidade de conhecimento partilhado; c) o envolvimento dos participantes um com o outro, com o assunto e com a situação; e d) o grau de espontaneidade das falas, indicando um maior ou menor nível de planejamento das perguntas ou intervenções que pode sinalizar uma conversa mais formal ou informal (MELO, MARCUSCHI; CAVALANTE, 2012). A escrita serviu de apoio para a realização da entrevista, pois os entrevistadores haviam elaborado um roteiro de perguntas, que no momento da interação face a face foi modificado, devido ao engajamento dos participantes com o assunto e com a situação. As anotações realizadas durante a entrevista serviram como subsídio de pesquisa para os estudantes na produção do gênero seminário.

GÊNERO ORAL SEMINÁRIO

Schneuwly e Dolz (2010, p. 185) afirmam que:

> [...] podemos, pois definir a exposição oral[14] como um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, desc rever-lhe ou lhe explicar alguma coisa.

Segundo esses autores, a exposição oral é um gênero público, formal e específico, portanto, é um gênero secundário e são esses que devem ser ensinados na escola. Tem como característica um expositor, que assume a condição de especialista, que se dirige a um público para transmitir informações. Informações essas que devem ser organizadas e estruturadas pelo expositor, que tem o papel de informar, descrever e explicar o assunto, ou seja, modificar o conhecimento da plateia em relação ao objeto de estudo apresentado.

Ao trazer a exposição oral[15] para a escola e transformá-la em objeto de ensino, é preciso observar as características desse gênero, que objetivos pretendemos e que intervenções pedagógicas utilizaremos para isso. Esse gênero é considerado público e formal, portanto, exige que o expositor ao o apresentar siga um planejamento e uma organização adequada ao gênero. Para tanto, esse expositor deve proceder a uma pesquisa, selecionar as ideias principais das secundárias garantindo coerência em relação à temática. Além disso, o gênero exige uma ordenação de sua forma composicional que permite distinguir as fases de sua construção interna. Distinguimos as seguintes partes em uma apresentação oral: a fase de abertura, de introdução ao tema, a apresentação do plano da exposição, o desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, a recapitulação e síntese, a conclusão e o encerramento (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Ao transformar a oralidade em objeto de ensino, é necessário fornecer ao aluno formas que permitam construir operações linguísticas específicas que caracterizam esse

14 Segundo Dolz e Schneuwly (2010), a exposição oral é frequentemente denominada e utilizada na escola com a terminologia de seminário.

15 Cf.: GOMES-SANTOS (2012).

gênero de texto[16]. No gênero exposição oral, denominado seminário no ambiente escolar, podemos citar, entre outras operações linguísticas: a coesão temática que articula as diferentes partes e sinaliza no texto quais são as ideias principais e as secundárias, o desenvolvimento das conclusões resumidas e das sínteses. Para que isso ocorra, é necessário que os estudantes percebam a importância de marcadores de estruturação do discurso, de organizadores temporais e dos tempos verbais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Sendo assim, a escola ao trazer o estudo dos gêneros secundários orais possibilita aos estudantes apropriarem-se de competências linguística, comunicativa e discursiva, com isso, demonstrando a importância que o domínio da palavra pública oral exerce na sociedade.

METODOLOGIA

Esta pesquisa está inserida na área da Linguística Aplicada de cunho transdisciplinar (SIGNORINI, 1999) e associada à Sociolinguística Interacional (RIBEIRO; GARCEZ, 1998) e, portanto, assume a perspectiva da língua em uso e da abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, interessa-nos a interação como objeto de estudo, e essa interação é situada no tempo e no espaço específicos em que é construída por seus participantes. Em nosso caso, no espaço de sala de aula de língua portuguesa em uma escola brasileira do interior do RS, em uma experiência de estágio curricular de um curso de Letras.

Como procedimento técnico e método, escolhemos a pesquisa-ação (Cf.: DIONE, 2007), que consiste basicamente em resolver problemas sociais e técnicos, através de grupos de pesquisadores. Esse método pode ser compreendido como "um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos" (THIOLLENT, 2011, p. 8). Para Latorre (2003, p. 24), no campo do encino, "la investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión".

A partir da definição apresentada, compreendemos a pesquisa-ação como um método que visa a uma ação interventiva com a finalidade de melhorar a prática. Para que isso ocorra, é necessário que o professor reflita sobre três pontos, que são: a **pesquisa**, a **ação** e a **formação,**[17] relacionando-os com sua prática (LATORRE, 2003). A motivação deste projeto de pesquisa não foi mudar o sistema de ensino, porque se encontra fora do alcance pessoal, mas a prática do professor. É pensar como eu/professora participante do processo de ensino-aprendizagem reflito criticamente sobre minha ação e que métodos são utilizados para aprimorar minha prática.

16 ROJO (2005, p. 185) diz: "[...] na teoria dos gêneros do discurso — centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos em seus aspectos sócio-históricos [...] e teoria dos gêneros de textos — na descrição da materialidade textual". Nesta pesquisa, mantemos os conceitos de acordo com o uso feito pelos autores consultados, mas a nossa preocupação maior, no trabalho pedagógico, foi com a dimensão da materialidade textual, embora sempre em articulação com as condições de produção e recepção.

17 As palavras **pesquisa**, **ação** e **formação** fazem referência ao Triângulo de Lewin (1946), que diz que os vértices do ângulo devem permanecer unidos em benefício dos seus três componentes (grifos e tradução nossos).

Com o objetivo de buscar instrumentos metodológicos para a ação interventiva, com a finalidade de melhorar a prática, articulamos pesquisa-ação e microetnografia. Esta tradição de pesquisa busca compreender situações e comportamentos que ocorrem em interações cotidianas ou institucionais, principalmente em instituições escolares. Para análise dessas interações, é necessária a compreensão de contexto emergente na própria interação, não só em decorrência das pistas fornecidas pelo ambiente físico e social, mas pelas informações contidas pelo que as pessoas fazem a cada momento de uma conversação e por onde e quando elas fazem o que fazem (ERICKSON; SHULTZ, 1998).

Erickson e Shultz (1998) sistematizaram os procedimentos de análise de dados interacionais que precisam ser gravados, preferencialmente, em vídeo e que devem ser analisados em seis momentos, na seguinte ordem: (1) assistir à filmagem por inteiro, parando muito de vez em quando, anotando as principais ocasiões; (2) buscar ocasiões importantes para observação detalhada; (3) identificar as diferenças na estrutura de participação no âmbito das articulações; (4) transcrição da fala e dos gestos, dependendo da necessidade, com o propósito de construção de um modelo descritivo; (5) testar e validar o modelo de estrutura da interação, com o interesse em demonstrar a relevância contrastiva, para os participantes, das pistas de contextualização nas articulações elementares de uma ocasião interacional; e (6) estabelecer a possibilidade de se generalizar a análise, procedendo a um levantamento de nosso *corpus*, buscando ocorrências análogas do tipo de ocasião que estejamos investigando.

CONTEXTO E PROBLEMA DE PESQUISA

O desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação ocorreu em uma escola da rede pública estadual, localizada em um bairro na cidade de Bagé (RS). A turma era composta por quarenta estudantes, cursando o primeiro ano do ensino médio, no turno da manhã, e a disciplina de LP tinha uma carga horária de 4 h/a semanais. As observações das aulas demonstraram que as práticas de ensino de LP estão centradas no normativismo das gramáticas tradicionais e em um estudo fragmentado de LP, não levando em consideração o uso da língua. Os estudantes que compõem a turma são bastante heterogêneos em relação ao nível socioeconômico. Além disso, alguns estudantes residiam na zona rural, o que diversificava ainda mais a turma.

O projeto foi desenvolvido no período de março a junho de 2015.[18] Na atividade diagnóstica, um dos estudantes manifestou a vontade de aprender a "falar", dizendo: "eu quero aprender a falar", e outros disseram que gostariam de aulas mais práticas. A partir de conversa informal com a turma, percebemos que o que eles queriam era aprender a usar a oralidade em seus diferentes contextos. Sendo assim, a problemática a ser compreendida e solucionada estava vinculada ao ensino da oralidade. Por isso, optamos por tratar da apropriação de gêneros orais secundários.

As atividades desenvolvidas na escola, no período da experiência docente, estavam vinculadas a um projeto cujo tema era o "trabalho". Nas aulas de LP, a proposta de ensino se organizou em torno do estudo dos gêneros orais entrevista e seminário para realizar uma "Feira das Profissões", que se desenvolveu da seguinte forma: divisão dos

18 A disciplina de Estágio Curricular III foi orientada pela Prof.ª Dr.ª Isabel Cristina Teixeira, enquanto paralelamente discutia sobre pesquisa-ação com a orientadora de TCC.

estudantes em grupos, escolha das profissões, pesquisa de material bibliográfico e realização de entrevistas pelos estudantes com uma psicóloga, uma estudante de técnico em agropecuária e um militar. O resultado da pesquisa dos estudantes e das entrevistas ajudaram a compor o seminário apresentado no final do projeto. Buscou-se assim ensinar a oralidade como prática social e investigar se um projeto de ensino pautado no estudo desses gêneros favorece a legitimação da oralidade como objeto de ensino.

CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Os instrumentos de geração de dados utilizados para análise foram: atividade diagnóstica (2 h/a), filmagem das aulas (gravações em vídeo, totalizando 15 h/a), autoavaliação (1 h/a), diário reflexivo e anotações de campo. Foi solicitado aos responsáveis pelos estudantes a assinatura de um Termo de Consentimento para utilizar os dados gerados na pesquisa.

A análise dos dados se deu pela revisitação detalhada de gravações em vídeo das aulas. Os objetivos foram analisar como se deu o processo de apropriação dos gêneros orais secundários e investigar se um projeto de ensino pautado nos gêneros orais pode favorecer a legitimar a oralidade como objeto de ensino e a pensar em práticas de ensino que possam levar a uma melhor compreensão desses gêneros.

Os dados considerados relevantes para a pesquisa-ação serão apresentados e analisados numa sequência de tempo e de como se deu a apropriação dos gêneros orais registrados nas aulas de LP. Para tanto, serão utilizados excertos de fala em interação, com descrição baseada na geração de dados realizada.

O apoio metodológico utilizado está baseado na microetnografia que, como mencionado anteriormente, nos fornece orientações para observação minuciosa e sistemática da interação social. Através dessa observação e revisitação do material audiovisual é que se deu a percepção de como a discussão acerca da oralidade é compreendida pelos estudantes em sala de aula.

Além de gravações em áudio e vídeo, que ocorreram com câmera parada durante o período das aulas, a análise dos dados também se utilizou dos recursos: diário reflexivo e anotações de campo. A descrição da geração de dados se deu a partir dessas gravações e pela segmentação, revisitação e transcrição detalhada de fala-em-interação, que considerou os demais dados gerados. A transcrição de dados é um processo seletivo, pois busca demonstrar aspectos interacionais, de acordo com metas investigativas específicas, que vão ao encontro do objetivo da pesquisa. Autores como Garcez, Bulla e Loder (2014) nos dizem que não há transcrição perfeita, em relação à captura de toda a situação original, mas há transcrições que representam as informações de forma mais consistentes com as metas descritivas e teóricas. Para a transcrição de dados, foi utilizada a tabela de convenções de Jefferson, conforme Loder (2008), e disponibilizada de modo sintético no Anexo I, deste artigo.

ANÁLISE DOS DADOS

Os excertos aqui apresentados são problematizados no intuito de demonstrar como a proposta de ensino de gêneros orais se concretizou na sala de aula e de avaliar o trabalho realizado, tendo em vista, de um lado, o processo de apropriação dos gêneros

entrevista e seminário pelos estudantes, e, de outro, a viabilidade de promover a legitimação dos gêneros orais como objeto de ensino na escola. O primeiro excerto ilustra o modo como tudo começou.

A CONSTRUÇÃO DA ORALIDADE COMO OBJETO DE ENSINO

Fragmento 1 - Excerto[19] de transcrição da aula do dia 26 de maio.

01 Professora: vamos trabalhar a respeito dos gêneros do discurso. eu já tinha feito uma introdução a respeito disso. Alguém lembra o que são gêneros.

02 Cândida: a gente não lembra de nada. hhhh

03 Professora: quando nós nos comunicamos. o que estamos fazendo. quando eu falo com a Estela

04 Cândida: com a Cândida

05 Professora: Cândida desculpa. o que estamos fazendo,

06 Cândida: dialogando

07 Professora: dialogando. muito bem. e esse diálogo é o que.(2,3) é um gênero. então o que é que é gê::nero (2,3)

08 Gustavo: um diálogo

09 Professora: é como eu me comunico. são as formas de comunicação. quer dizer são os textos que nós encontramos diariamente. ninguém consegue se comunicar a não ser por gênero. imagina se cada um que fosse iniciar uma conversa com alguém sem saber que gênero tá falando. como que tu vai te comunicar com essa pessoa. seria praticamente im::possível a comunicação. senão se utilizar de nenhum gênero não vai haver comunicação. continuando quais são os gêneros orais que nós temos?

10 Aroldo: diálogo, monólogo

11 Professora: que mais. tá o que mais nós temos. entrevista e seminário. só que esses gêneros quando passam da esfera do cotidiano para a esfera pública. bem então os gêneros se dividem em primários e secundários, os gêneros primários são os que usamos no dia a dia e os gêneros secundários são os que usamos na esfera pública. digamos assim que são as entrevistas. o seminário. são gêneros planeja::dos. estrutu::rados. temos que estudar. temos que elaborar as perguntas. precisamos ter um estudo prévio para poder apresentar um bom seminário

12 Gustavo: perguntas ou tópicos professora

19 Em todos os excertos usamos pseudônimos para referência aos participantes da pesquisa.

13 Professora: tu podes trabalhar tanto com tópicos quanto com perguntas. agora nós vamos assistir um vídeo. aliás três vídeos com exemplos de gêneros. vamos ver características de gêneros.

Inicialmente foi apresentado o conteúdo da aula programado para essa data. A seguir, o conceito de gênero a partir de exemplos de gêneros orais, observando suas características, estrutura e a linguagem oral em situação de uso.

A análise do fragmento 1 mostra a professora conduzindo os estudantes para o conceito de gênero (linhas 03, 05, 06, 07, 08 e 09). Ela introduz o assunto perguntando, a partir de uma abordagem dedutiva, se alguém lembra o que são gêneros (linha 03). A partir desse momento, inicia um diálogo com uma das estudantes (linha 05) e exemplifica com esse diálogo fazendo com que os estudantes percebam que se utilizam de gêneros para se comunicarem. Na linha 09, explicita o conceito focalizando a importância do gênero na comunicação. Segundo a teoria dos gêneros do discurso, Bakhtin (2000) nos diz que ao empreendermos uma comunicação, tanto oral como escrita, elegemos um gênero de acordo com a situação comunicativa. Porém, até a linha 10, tanto os alunos quanto a professora reproduzem uma visão escolarizada dos gêneros orais, expressa por Aroldo na linha 10 como sendo "diálogo, monólogo".

A partir da linha 11, a professora amplia a noção de gêneros orais, para além da esfera do cotidiano, apresentando a noção de gêneros secundários. Após a análise podemos rever criticamente esse fragmento, pois o conceito de gênero secundário foi apresentado de uma forma muito rígida, sem a mobilidade que o gênero tem e sem considerar que todos os gêneros são "estruturados", inclusive os primários. Por outro lado, esse modo de falar do gênero encaminha para a construção da oralidade como objeto de ensino. E, embora a professora inicie com uma abordagem muito teórica para o nível de ensino, sinaliza, na linha 13, que a discussão terá continuidade a partir da análise de exemplos dos gêneros a serem estudados.

A partir da observação dos exemplos de gêneros no fragmento 2, alguns estudantes demonstram uma melhor compreensão sobre os gêneros (linha 06, 13, 14, 20). Na linha 04, a professora solicita mais exemplos de gêneros orais, continua exemplificando (linha 10) e a partir desses exemplos amplia o conceito em foco. A professora utilizou como metodologia a apresentação de vídeos. O primeiro foi de uma conversa informal e o segundo foi uma roda de conversa, como se pode observar no fragmento 2.

Fragmento 2 - Excerto de transcrição da aula do dia 26 de maio.

01 Professora: o que vocês observaram nesse vídeo? (3,4) é uma conversa

02 Professora: é um diálogo. conversa informal precisa de uma preparação?

03 Carlos: não

04 Professora: e aí gente o que se conclui a respeito disso. é um diálogo. gênero do cotidiano. gênero primário. vamos ver um outro vídeo. o que que nós vimos de diferente entre esse vídeo e o outro

05 Aroldo: é um diálogo que é formal

06 Gustavo: professores >altamente< qualificado

07 Professora: e como tu sabe que ele é altamente qualificado

08 Gustavo: pela forma que o cara tá falando. ali ele fala toda a história dele e o que ele é atualmente

09 Carlos: um debate

10 Professora: não. é um gênero roda de conversa. não é debate. quando nós temos que organizar uma roda de conversa[20]. temos que passar algumas informações. entre essas informações é a apresentação das pessoas. ele disse o no::me. as [profis::sões]

11 Aroldo:[>as graduações<]

12 Professora: descobrimos uma característica no gênero roda de conversa que não tem no gênero diálogo informal. é a partir dessa escuta que nós vamos construindo os gêneros. uma outra característica desse gênero tem um [apresentador] mais três pessoas

13 Aroldo: [>apresentador<]

14 Gustavo: convidados

15 Professora: um apresentador mais três pessoas. o que também observamos. falando sobre um assunto específico. tem um tema. eles têm um objetivo. outra característica, quando um [fala]

16 Joana: [os outros escutam]

17 Professora: então esse gênero é estruturado. organizado previamente. tem um tema. tem um objetivo. tem uma apresentação dos participantes. o que mais vocês relacionam entre esse gênero primário e o secundário. que diferenças podemos notar além dessas

18 Gustavo: talvez até na forma de se vestir

19 Professora: tá e na linguagem. e é a partir desse estudo dos gêneros que vamos compreender esse aspecto formal do informal. agora nós vamos assistir a um outro vídeo. sempre prestando atenção

20 Aroldo: agora é um >debate político<

21 Professora: prestem atenção bem nesse começo. o::h prestem atenção. o gênero debate ele também é um gênero secundário. agora eu pergunto. o que vocês viram no gênero

20 No gênero roda de conversa, o exemplo apresentado aos estudantes, era um programa televisivo, por isso, foi considerado gênero secundário. Esse conceito está descrito no referencial teórico segundo Dolz e Gagnon (2015).

roda de conver::sa e no gênero deba::te. qual a diferença que vocês notaram ou as diferenças entre um e outro gênero

22 Aroldo: (>um debate regrado<)

23 Professora: são gêneros secundários os dois. mas ainda tem características diferentes as regras. o debate tem que ter um tema. isso nós temos no gênero roda de conversa e debate. e vamos ter no gênero entrevista e seminário. que nós vamos trabalhar. objetivo. apresentação. essa apresentação. é uma apresentação formal

No decorrer da apresentação dos vídeos, algumas vezes, a professora utilizou o recurso pausa, para que fossem observadas as características, a estrutura e a linguagem que estava sendo usada nesses eventos. Ao observarem e compararem esses gêneros, destacando características de um e de outro gênero, refletiam sobre o uso da língua. Relataram que eram conversas normais entre as pessoas, fazendo referência ao gênero conversa informal e que aconteciam no dia a dia.

Nesse fragmento 2, a professora inicia perguntando o que eles observaram no vídeo (linha 01). Ela faz referência ao gênero diálogo e, ao mesmo tempo, relaciona com conversa informal (linha 02) formulando uma nova pergunta. No momento seguinte (linha 04), descreve o gênero diálogo citando algumas de suas características. Logo após, propõe que assistam a um outro vídeo e, na sequência, indaga o que há de diferente entre eles. Um estudante (linha 05) reconhece a linguagem formal e, na linha 08, outro estudante percebe a qualificação dos convidados pela linguagem. Nesse momento, podemos considerar a importância do uso adequado dos recursos linguísticos na tomada da palavra. Ao relacionar a prática com a teoria, podemos observar o que nos diz a autora Bentes (2010), que quando nos comunicamos com alguém através da fala, fornecemos ao outro uma gama de informações sobre as várias faces da nossa identidade social e também sobre a maior ou menor competência comunicativa.

A professora dá continuidade citando características do gênero apresentado (linhas 15 e 17) e na linha 16 a estudante ressalta a importância do turno de fala, que pode ser tido como aquilo que um falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo aí a possibilidade do silêncio (MARCUSCHI, 2006). Na linha 18, quando o estudante percebe elementos não linguísticos, traz um aspecto exterior presente na comunicação oral, mas compreende que a forma de se vestir influencia no contexto. Os aspectos cinésicos, ou seja, a relação intrínseca entre palavra e corpo são importantes que sejam discutidos quando da sua percepção, pois, é necessário refletir sobre o porquê ele ocorre no discurso. Sendo assim, podemos associar determinadas práticas sociais, que se manifestam na superfície textual, que estão relacionadas com o discurso oral (MELO; MARCUSCHI; CAVALCANTI, 2012).

Autores como Schneuwly e Dolz (2004, p. 159) nos dizem que "tomar a palavra está em relação íntima com corpo", trazendo-nos a compreensão que o corpo fala. Portanto, a comunicação oral vai além da utilização de recursos linguísticos ou prosódicos, utiliza-se de sistemas semióticos não linguísticos, desde que convencionalmente reconhecidos como significantes. Entre os meios não linguísticos, encontra-se o aspecto exterior que inclui as roupas, os disfarces, o penteado, os óculos e a limpeza.

A aula continua com a apresentação de um terceiro vídeo, quando a professora solicita aos estudantes que prestem atenção (linha 21), porque mesmo sendo um gênero secundário ainda, possuem características diferentes. Ao perguntar sobre as diferenças, a docente recebe como resposta (linha 22) que é um debate regrado. Na linha 23, mostra características que são comuns, assim como as que se diferenciam nos gêneros. Ao mesmo tempo, faz relação com os gêneros entrevista e seminário, que serão estudados e trabalhados, posteriormente.

Ao finalizar a análise dos fragmentos 1 e 2, foi possível verificar que, apesar de o conceito de gênero ter sido em grande medida abordado de modo teórico, os alunos conseguiram, conjuntamente com a professora, proceder à análise e discussão de exemplares e aspectos de gêneros orais que vão além do "diálogo" cotidiano e da espontaneidade.

O ESTUDO DOS RECURSOS (PARA)LINGUÍSTICOS NOS GÊNEROS ORAIS

O conteúdo da aula foi prosódia e como esses elementos prosódicos e os não verbais ajudam na composição do sentido. O vídeo selecionado que serviu para análise desses elementos foi do gênero entrevista. Foram apresentados exemplares de entrevista oral e escrita com o objetivo de que identificassem as características dos gêneros nos dois exemplos. Perceberam que a entrevista escrita tinha um tema e observaram o destaque gráfico das perguntas, e, na entrevista oral, recursos como gestos, tom de voz, pausas e movimentos corporais.

Fragmento 3 - Excerto de transcrição da aula do dia 28 de maio

01 Professora: nós vamos assistir a entrevista tá. e eu quero que vocês anotem algumas coisas que vocês forem notando na entrevis::ta. sobre o que nós falamos a respeito da prosódia tá

02 Carlos: e o que, da prosódia

03 Professora: da prosó::dia. a ento::na::ção. as pa::sas. o que vocês estão notando nessa entrevista ((apresentação do vídeo))

04 Professora: bem e aí o que nós observamos. o que vocês observaram na entrevista,

05 Aroldo: [que ele é rico]

[…][21]

06 Professora: tá. além disso. a respeito da prosódia. da prosódia o que que nós vimos ali,

07 Aroldo: eles não falaram disso ali professora.

[…]

21 […] Símbolo que indica supressão na transcrição dos excertos.

08 Professora: não. Eles não falaram [tu vais ter que observar]

[…]

09 Aroldo: esse é um (material) bem estranho hhhh

10 Professora: vamos comentar algumas partes. além desses elementos como as pau::sas. que eles fazem en::tre uma fala e outra. Ou entonação da voz. o que mais vocês observaram, nesse vídeo.

11 Aroldo: a comédia

12 Professora: o humor tá, o que mais

[…]

13 Professora: tá. mas em matéria da composição desse gênero. tá a caracterís::tica digamos assim. A fala ela tem características que podem se perceber ali naquele vídeo. além das características da fala que outras características se observa ali, (2,3) que outros sinais nos dão esse vídeo na fala,(.) que nos remetem também a informações. (.) alguém perce::beu::,algum elemento não:: verbal que dá prá perceber no vídeo. o que nós temos ali de elementos não verbais, o que são elementos não verbais, que não se manifestam pela fala

14 Gonzaga: não verbais, gestos

15 Gustavo: oi isso aí. já ía falar gestos, os gestos.

16 Professora: os gestos, muito bem.

17 Gustavo: a forma de gesticular com as mãos

18 Professora: o que mais, o que mais,

19 Gustavo: a piscada de olho

20 Professora: a direção do olhar

21 Gonzaga: o sorrisinho aque::le. [hhhh]

[…]

22 Professora: então junto com a fa::la e com esses elementos prosódicos que nós vimos. nós temos os elementos não verbais. e esses elementos são muito importantes porque uma pessoa não vai ficar parada olhando e falando assim imóvel ((a professora reproduz esse comportamento))

[…]

23 Professora: e que linguagem foi essa da entrevista, gente,

24 Fabiano: (as duas)

25 Mário: formal foi,

26 Professora: tá, mas ela é formal ou informal,

27 Gustavo: o que,

28 Professora: a entrevista

29 Gustavo: ela foi das duas formas, porque teve comunicação verbal tanto quanto não verbal

30 Professora: tá. mas ela foi formal ou informal,

31 Anderson: informal

32 Fabiano: formal

[…]

33 Professora: que língua::gem foi usada, quais foram os gestos, então ó:: eu tô fa::lan::do e tô fa::zen::do

34 Gustavo: gestos

[…]

35 Gustavo: a senhora tá citando os ítens sem falar o número de itens

36 Professora: e vocês estão entendendo,

37 Gustavo: com certeza. eu tô entendendo pelo menos

[…]

38 Professora:eu estou tentando que vocês olhem, percebam e identifiquem as caracterís::ti::cas do gênero

Inicialmente, nota-se um estranhamento por parte dos estudantes (linhas 02 e 15). Os estudantes demoram a perceber qual o objeto de análise na entrevista e falam a respeito da compreensão (linhas 05, 17 e 19). A professora continua conduzindo-os para que percebam os elementos não verbais (linha 13) e é nesse momento que se dá essa percepção (linhas 14, 15, 17, 19 e 34) e de como esses elementos contribuem na composição do sentido.

Ao introduzir o estudo do gênero através de análise de exemplos, citamos Bentes (2010), que defende que a observação contínua, sistemática e crítica de determinadas práticas contribui para a compreensão de como os modos de fala podem ser transformados em recursos, de forma a atingir objetivos comunicativos e que estratégias podem ser utilizadas para mobilizar esse envolvimento conversacional. Na linha 38 do fragmento 1 do item 3.2, a professora enfatiza a importância da observação, da percepção e da identificação das características que podem ser observadas nos exemplos do gênero.

A análise desse fragmento demonstra como foi conduzida a prática nessa aula, assim como também que ações foram executadas para conduzir à melhora dessa prática. O efeito de humor não foi explorado (linhas 11 e 12), com isso, perdeu-se a discussão, naquele momento do que provocou esse efeito e como isso interfere na construção do sentido. Essa análise possibilitou avaliar a ação pedagógica e refletir sobre como poderia se modificar essa ação para uma melhor aprendizagem (ver intervenção da professora na linha 30).

APROPRIAÇÃO DO GÊNERO ENTREVISTA

Foi oferecida uma palestra à turma sobre vocações profissionais, visto que os estudantes estavam se preparando para a escolha de suas possíveis profissões. Essa palestra foi proferida por uma psicóloga com o objetivo de orientar e esclarecer sobre a escolha da profissão e, ao mesmo tempo, expor os estudantes a uma situação autêntica e não cotidiana da modalidade oral. Após a palestra, na mesma aula, os estudantes entrevistaram a mesma psicóloga, uma estudante do ensino médio de outra escola e um militar, respectivamente. Nessa data, a aula foi atípica, pois se oportunizou uma situação de uso da modalidade oral complexa que exigiu uma adequação de comportamento social e linguístico diferente do contexto diário.

No fragmento a seguir, a transcrição é referente ao momento da entrevista coletiva.[22] O estudo do gênero entrevista foi realizado, em aulas anteriores, através de observação em diferentes meios de comunicação, exemplos de uma entrevista televisiva, de rádio e de uma escrita. Ao proporcionar essa observação em meios diferentes, salientaram-se os contextos de produção desses gêneros e que recursos podem e devem ser utilizados. Para assumirem o papel de entrevistadores nas situações propostas, os estudantes elaboraram um roteiro de perguntas, mas quando da realização da entrevista, não seguiram o que estava previsto, o que sinaliza, conforme mostra o fragmento 1, uma compreensão da dinamicidade do gênero.

Fragmento 1 - Excerto de transcrição da aula do dia 16 de junho

01 Professora: bem gen::te a parte da psicóloga foi o esclarecimento sobre as vocações. a importância da escolha. vamos começar a entrevista[23]

02 Joana: o que te levou a escolher essa profissão,

03 Gustavo: quais os aspectos positivos e negativos da tua profissão,

04 Andressa: porque tu acha que a tua profissão é importante para a sociedade,

05 Cândida: e tu, pretendia realizar essa profissão desde criança. ou foi uma escolha com o passar do tempo,

06 Gustavo: tu na tua profissão. tu te priva de fazer. de debater algum tipo de tema, digamos com teu paciente. isso eu não posso conversar contigo, tem que procurar outro auxílio ou tu debate todo o tipo de tema,

07 Joana: como foi o início da:: tua profissão. quando tu começou a exercer. foi delicado,

22 A entrevista foi considerada coletiva, porque vários estudantes da turma assumiram o papel de entrevistadores. Apesar de haver três entrevistados, cada um foi entrevistado de uma vez. Enquanto um estava no foco, os demais assumiram lugar na plateia.

23 Na transcrição do fragmento 1 do item 3.3 foram transcritas apenas as perguntas das entrevistas realizadas pelos estudantes, demonstrando a interação, a dinamicidade e a apropriação do gênero.

08 Maria: qual é a faixa salarial,

09 Aroldo: alguma coisa. já levou você a desistir da profissão,

10 Gustavo: agora que tu falou. eu formulei uma pergunta. seria assim. prá tu ser uma psicóloga tem que ser uma pessoa calma. tu tem que ter o controle de toda situação, é sim ou não, o que tu achas sobre isso,

11 Andressa: eu andei lendo sobre a psicologia porque é uma área que eu me interesso. me chama atenção. eu li que a maioria são mulheres. apenas dez por cento são homens. porque tu acha que é assim,

12 Professora: nós temos outros convidados também. nós temos a Andreia. estudante do ifsul. é uma escola técnica federal. e ela é aluna do técnico em agropecuária. essa é a Andreia e ela vai responder as perguntas que vocês acharem pertinentes a respeito da escola. do curso. de como funciona.

13 Andreia: eu sou Andreia, tenho 17 anos e tô no 6° semestre

14 Gustavo: Andreia. bom dia. prazer. eu me chamo Gustavo. a primeira pergunta é assim sobre a agropecuária. tu quis escolher a profissão através da região ou foi uma coisa que já te chamava atenção,

15 Alice: e qual é a faixa de salários,

16 Cândida: nessa tua área. tu tem aulas teóricas ou aulas mais práticas,

17 Cândida: primeiro estuda a teórica prá depois a prática

18 Fabiano: e as pessoas na região estão adotando mais a agricultura ou a pecuária,

19 Gustavo: e tu, tá em que semestre que tu falou,

20 Gustavo: sexto. e alguma vez tu pensou assim. vou desistir. eu não quero mais. vou jogar tudo prá cima e já era,

Esse fragmento demonstra como os estudantes interagiram no momento em que ocuparam a posição de entrevistadores. Não houve uma apresentação da primeira entrevistada, visto que já havia ocorrido na palestra, mas apenas uma breve contextualização (linha 01, fragmento 1, item 3.3). Nesse momento, o contexto foi modificado, pois os estudantes ocuparam a posição de entrevistadores. Autoras como Lima e Beserra (2012) defendem a ideia de que um texto oral ou escrito é sempre produzido dentro de um contexto, ou seja, é sempre um texto situado. Portanto, por meio da alteração adequada de seus papéis, os estudantes colaboraram para a mudança de contexto, do gênero e da situação sociointeracional.

Entre aspectos importantes que são levados em consideração e merecem ser destacados estão a compreensão demonstrada em relação ao uso dos gêneros, a organização em turno, o tema e o contexto de produção. As perguntas da entrevista foram todas direcionadas à profissão que a entrevistada exerce e não para a fala anterior sobre as vocações profissionais, como pode ser observado no fragmento 2 deste item (linhas 02 a 11). O gênero entrevista foi estudado e discutido, anteriormente, focalizando as características, o tema e a linguagem em uso (linhas 43 a 56, fragmento 1, item 3.2).

No momento da interação face a face, perceberam-se aspectos relevantes na construção do sentido, como: a direção do olhar, a gestualidade e a expressão facial. Assim como também a escuta, a mudança de contexto e as perguntas elaboradas sem fugir do tema.

Na entrevista com a aluna de ensino médio, percebem-se mudanças de comportamentos sociais em relação à primeira entrevistada. Um estudante que desempenha o papel de entrevistador (linha 14, fragmento 1, item 3.3), na sua primeira intervenção com a entrevistada, dirige-se chamando-a pelo nome, cumprimenta-a, apresenta-se e depois formula a pergunta. Ao cumprir essa tarefa, demonstra a apropriação de aspectos relativos às competências comunicativa e discursiva, utilizando-se de recursos linguísticos para desempenhar seu papel social na interação.

APROPRIAÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO

No fragmento 1, a seguir, a transcrição do excerto demonstra como se deu o estudo do gênero apresentação oral. O estudo desse gênero foi discutido a partir da escolha do uso da linguagem, formal ou informal, e do uso ou não de gírias nesse gênero. Essa discussão serviu para demonstrar a importância da adequação do uso da linguagem ao público.

Fragmento 1 - Excerto de transcrição da aula do dia 18 de junho

01 Professora: tá Gustavo, tu diz que não pode ter gíria. e se eu for falar para um pú::bli-

02 Cândida: primeiro tem que saber o que tu vai falar

03 Professora: exa::tamente. tu tem que saber o que tu vai falar e para quem tu vai falar. dependendo do pú::blico até dá para falar alguma gíria. se tu for falar para estudantes de en::sino mé::dio. de ensino universitá::rio. aí tu vai ter que adequar a tua fala de acordo com o lugar que tu estas. do contexto que tu estas.

04 Gustavo: imagina vim uma pessoa aqui. e aponta prá um cara e diz assim. e aí feio como tá,

05 Professora: mas nem toda a gíria precisa ser tão chula. uma apresentação oral é preciso ser pensada. estudada. estruturada. para eu delimitar os assuntos mais importantes. porque ela tem um tempo. eu não posso chegar aqui e ficar por um tempo indeterminado falando né. se eu não estruturar. de repente eu posso deixar um tópico importante da minha

fala. do que eu desejo comuni::car as pessoas. e por fim vai se esgotar esse tempo. então. esse é um dos aspectos que a gente precisa organizar em uma apresentação oral. quando nós vamos fa::zer um trabalho a gente precisa se perguntar algumas coisas. para poder responder e fazer um trabalho que seja interessante. não vou chegar aqui e falar qualquer coisa. porque vamos fazer essa pesquisa, (2, 3) essa é uma das respostas que vocês vão ter que dar na apresentação de vocês. quais os critérios para selecionar o que aprendemos e que merece ser apresentado. são três perguntinhas tá. a primeira coisa é o planejamento do texto (3, 4). um ítem muito importante é a estrutura da exposição oral. ela precisa ter uma sequência. tem uma fase de abertura. uma introdução ao tema. o desenvolvimento. uma conclusão e um encerramento

06 Aroldo: início meio e fim

O fragmento 1 do item 3.4 mostra como se deu o estudo do gênero, partindo de discussão sobre linguagem formal e informal. A estudante interrompe (linha 02, fragmento 1, item 3.4) referindo-se à importância do tema. A professora traz outros aspectos importantes que devem ser considerados como: a escolha da linguagem adequada ao contexto (linha 03, fragmento 1, item 3.4), a estrutura e o tempo de duração da apresentação oral (linha 05, fragmento 1, item 3.4). Foi disponibilizado material escrito que serviu de apoio para a organização do seminário, que consistiu em perguntas norteadoras (linha 05, fragmento 1, item 3.4). Ainda na linha 05, do fragmento 1 do item 3.4 a professora ressalta a importância da estrutura e das fases que compõem o gênero.

A transcrição do fragmento 2 do item 3.4 demonstra o desenvolvimento da apresentação do gênero seminário e evidencia a apropriação desse gênero pelos estudantes.

Fragmento 2 - Excerto de transcrição da aula do dia 28 de junho

01 Gustavo: primeiramente bom dia. eu me chamo Gustavo Carvalho. o trabalho será apresentado por mim. Cândida. Aroldo. Wilson e Susana ((aponta para cada um dos colegas quando os apresenta)) agora o Aroldo ((aponta novamente indicando o colega)) vai falar sobre o (curso) da farmácia

02 Aroldo: a farmácia de um modo geral. ele é tipo uma faculdade como qualquer outra. tipo chegar lá e fazer um cursinho e vender medicamento. ela é:: tipo. tem que estudar anatomia. várias coisas.

03 Estela: e a farmácia é um curso de graduação que forma profissionais da saúde. e os profissionais da saúde eles têm que ter um pensamento crítico e humanístico para trabalhar com pessoas.

04 Cândida: a gente perguntou também qual era a função do farmacêutico na farmácia, a função dele é ajudar ((não audível)) dos medicamentos na farmácia. esclarecer as dúvidas também dos clientes porque caso tomem algum medicamento errado pode levar até a morte. não sei se alguém tem mais alguma coisa para falar. a gente fez uma entrevista e é só pra mostrar que que mais ou menos o que ele falou

05 ((apresentação de um vídeo em que Cândida agradece ao entrevistado e, logo após, finaliza a apresentação do seminário))

Inicialmente, o aluno responsável pela apresentação do grupo, apresenta-se a si e aos colegas (linha 01, fragmento 1, item 3.5), apontando para cada um deles no momento da apresentação. Ao realizar essa tarefa, demonstra apreensão e apropriação de elementos não verbais, conforme foi estudado anteriormente (linhas 36, fragmento 1, item 3.2). Autoras como Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012) defendem a importância de colocar o corpo a serviço da comunicação, pois meios não linguísticos influenciam fortemente a construção do sentido. Junto aos meios não linguísticos estão os aspectos paralinguísticos e cinésicos, ou seja, a relação intrínseca entre palavra e corpo. Cabe ao professor chamar a atenção para esses aspectos e para como podemos utilizá-los como suporte para a comunicação verbal.

Após a apresentação dos componentes, o estudante introduz o tema do seminário e passa a palavra para outro componente do grupo. A seguir, o grupo desenvolve o tema falando sobre o curso (linhas 02 e 03, fragmento 2, acima), o perfil e a função do profissional (linha 04, fragmento 2, acima). Além disso, o seminário é enriquecido com a apresentação de uma entrevista em vídeo, realizada pelo grupo de estudantes. Ao final do fragmento, acontece nova demonstração de apropriação do gênero, pois a estudante que tem o turno encerra a participação do grupo com uma ação de fechamento (linha 05, fragmento 1, item 3.4). Novamente fica evidenciada a compreensão dos gêneros entrevista e seminário, pois ambos possuíam as características estudadas e pertencentes a cada um dos gêneros.

Na maioria dos seminários apresentados, observa-se a presença das fases importantes de constituição do gênero. Alguns grupos apresentaram o seminário a partir da leitura de slides e/ou de material escrito de apoio. Ao fazerem a leitura dos materiais, alguns componentes dos grupos leram mal e demonstraram falta de comprometimento com os demais participantes. Contudo, outros componentes assumiram a fala, com isso, sugerindo a importância que o sujeito dá na tomada da palavra (BENTES, 2010,). A seguir, sistematizamos em tabela os resultados da pesquisa, a partir da análise da transcrição de excertos. Essa esquematização tem a finalidade de proporcionar uma melhor visualização da geração de dados e dos resultados obtidos.

Tabela I – Resultados da apropriação dos gêneros estudados durante a realização da pesquisa-ação

Data	Apropriação dos gêneros
26/05/2015	- Reconhecem a linguagem formal; - reconhecem pistas de contextualização a partir da linguagem em uso; - percebem elementos não linguísticos e sua influência no contexto; - reconhecem diferenças entre os gêneros secundários; - reconhecem o gênero debate regrado.
28/05/2015	- Percebem o tema no gênero entrevista; - diferenciam recursos entre a entrevista escrita e oral; - percebem elementos não verbais na entrevista oral.
16/06/2015	- Apropriam-se da escuta e do turno de fala; - selecionam a linguagem adequada ao uso; - compreendem as características estudadas; - estabelecem relações entre os gêneros palestra e entrevista; - compreendem o conceito de contexto; - percebem o tema; - apropriam-se de elementos de linguagem não verbal; - apropriam-se de aspectos relativos às competências comunicativa e discursiva, a partir do uso de recursos linguísticos;
18/06/2015	- Percebem a importância do tema e da adequação do estilo ao interlocutor/público no uso do gênero.
28/06/2015	- Demonstram apropriação de elementos não verbais; - desenvolvem as fases que compõem o gênero: fase de abertura, introdução ao tema, desenvolvimento e conclusão; - utilizam material escrito como apoio.

Fonte: Análise de dados gerados durante a pesquisa-ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos na pesquisa demonstram como o estudo dos gêneros orais secundários, neste caso, entrevista e seminário, contribuíram no processo de apropriação desses gêneros. Ao trazer o estudo da modalidade oral, possibilitou-se o uso dos recursos linguísticos de forma mais consciente e reflexiva por parte dos estudantes, além de ter contribuído para que possam compreender que fala e escrita não se opõem, mas se completam e possuem funcionamentos diferentes. Nossa pesquisa-ação possibilitou analisar e intervir na apropriação dos seguintes aspectos da oralidade: reconhecer e distinguir linguagem formal e informal; perceber elementos não linguísticos e sua influência no contexto; reconhecer diferenças e similaridades entre os gêneros secundários; perceber a função da escuta e do turno de fala.

A partir da observação e análise dos excertos, desde a aula inicial até a produção final do gênero seminário, houve engajamento por parte dos estudantes, o que legitima a oralidade como objeto de ensino. Na apresentação e estudo do gênero entrevista, fica evidente a legitimação, pois trazem discussões como a presença do humor e da ironia, os elementos não verbais, o uso de gíria e que influência esses elementos têm na construção do sentido no gênero específico em análise. Tratar a oralidade como objeto de ensino implica identificar, refletir e utilizar os recursos linguísticos e a variedade de usos da língua na modalidade oral em função de práticas sociais específicas, tal como

evidenciamos na análise de dados concretos de sala de aula.

Ao realizar uma pesquisa de cunho microetnográfico, que busca compreender situações e comportamentos que ocorrem em interações cotidianas ou institucionais, e que, neste caso, focalizou a escola pública, destacamos aspectos que figuram à margem da pesquisa e que precisam ser considerados quando pensamos na pesquisa-ação. Entre eles, podemos citar: as limitações de recursos materiais, como filmadora e Datashow, que nem todas as escolas da rede pública possuem; a carga horária excessiva dos docentes, que em geral dificulta sua dedicação a um planejamento mais colaborativo e reflexivo sobre a ação pedagógica; as dificuldades de conduzir para a mudança de práticas em função da realidade institucional ou das próprias crenças do professor. Contudo, acreditamos que as discussões geradas pela pesquisa-ação em associação à microetnografia, quando ocorrem, podem contribuir para que mudanças efetivas em objetivos, conteúdos e metodologias possam ser (re)pensadas nas práticas escolares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. **Noções básicas sobre metodologia de pesquisa científica.** Departamento de Teoria e Gestão da InformaçãoDTGI/Escola de Ciência da InformaçãoECI/Universidade Federal de Minas GeraisUFMG. Disponível em: <http://mba.eci.ufmg.br/downloads/metodologia.pdf.> Acesso em: maio 2015.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Brasília, 1997.

____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTC, 2002.

BENTES, A. C. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Coords.). **Língua Portuguesa:** ensino fundamental. v. 19. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, pp. 129-154.

CAMPOS, E. M.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. **Viva português:** ensino médio. 2. ed., São Paulo: Ática, 2013.

DIONE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Tradução: Michel Thiollent . Brasília: Liber Livro , 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino.In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros Orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 125-155

____; ____; PIETRO, J-F de; ZAHNA, G. A exposição oral.In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 183-211.

____; GAGNON, R. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. da C. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino.** Campinas: Mercado das Letras, 2015, pp. 23-56.

ERICKSON, F.; SHULTZ, J. "O quando" de um contexto.In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional:** antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998, pp. 142-153.

FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais:** interpretando práticas de linguagem. Blumenau: Edifurb, 2012, pp. 55-71.

GARCEZ, P. de M.; BULLA; G. da S.; LODER, L. L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, n. 30, 2, pp. 257-288, 2014.

GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral:** nos anos iniciais do ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2012.

LATORRE, A. La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelo: Graó, 2003.

LEAL, T. F; SEAL, A. G. de S. Entrevistas: propostas de ensino em livros didáticos. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica , 2012, pp. 73-94.

LATORRE, A. **La investigación-acción:** conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelo: Graó, 2003.

LIMA, A.; BESERRA, N. Sala de aula: espaço também da fala.In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica , 2012, pp. 57-72.

LODER, L. L. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates.In: LODER, L. L.; JUNG, N. M. (Orgs.). **Fala em interação social:** introdução à Análise da Conversa Etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008, pp. 127-161.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** 5. ed. São Paulo: Ática. 2000.

____. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2001.

____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** 3. ed. São Paulo: Parábola , 2008.

MATENCIO, M. de L. M. Gênero do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas linguageiras em sala de aula. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 8, n. 3, pp. 541-562, set.-dez, 2008.

MELO, C. T. V. de; MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. B. Esclarecendo o trabalho com a oralidade: uma proposta didática. In: LEAL, T. F.; GOIS, S. (Orgs.). **A oralidade na escola:** a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica . 2012, pp. 95-114.

RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional:** antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso. Porto Alegre: AGE, 1998.

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

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. 18. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

TRAVAGLIA, L. C. **Glossário Ceale.** Universidade Federal de UberlândiaUFU/Instituto de Letras e LinguísticaILEEL. Disponível em: ‹http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva›. Acesso em: 10 jun 2015.

ANEXO I

RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON[24]

Aspectos de produção da fala

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação intermediária
:	(dois-pontos)	prolongamento do som
-	(hífen)	corte abrupto na produção vocal
Fala	(sublinha)	ênfase em som
FAla	(maiúscula)	som em volume mais alto do que o do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	fala desacelerada
[ ]	(colchetes)	fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo

Inspirações/expirações/risos

.hh	(série de h precedida de ponto)	inspiração audível
Hh	(série de h)	expiração ou riso

Lapsos de tempo

(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundo
(.)	(ponto entre parênteses)	silêncio de menos de 2 décimos de segundo

Formatação

=	(sinais de igual)	elocuções contíguas
( )	(parênteses vazios)	segmento de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não vocal

24 Mantivemos apenas as convenções utilizadas em nossa pesquisa, em que optamos por uma transcrição não muito fina, mas detalhada o suficiente para que os dados pudessem estar adequados aos propósitos de análise.

PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL PARA O ENSINO MÉDIO: COMO O PROFESSOR TECE ESTE INSTRUMENTO DIDÁTICO?

PROPOSED TEXTUAL PRODUCTION FOR HIGH SCHOOL: HOW DOES TEACHER MAKE THIS EDUCATIONAL TOOL?

Débora Cristina do Nascimento Ferreira[25]

RESUMO: Este artigo analisa uma proposta de produção textual direcionada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio. O objetivo é investigar os princípios de ordem teórica e metodológica presentes em uma folha avulsa, da disciplina Redação, utilizada para orientar o processo de produção do gênero textual lenda. O dado utilizado foi gerado via pesquisa-ação, realizada no período de 2008 a 2012, em uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Belém-PA. A escrita do docente é analisada a partir das contribuições teóricas dos estudos aplicados, voltados para o ensino de produção escrita (BUNZEN, 2009; GOMES-SANTOS, 2010; ANDRADE, 2011). Como resultado geral, constatamos: (i) a natureza híbrida e intergenérica da escrita do texto docente (CORREA, 2006); (ii) o movimento de institucionalização de um ensino de escrita pautado pelas orientações escolares já prestigiadas na escola-usina;26 (iii) indícios das orientações da regulamentação oficial vigente para o ensino de Português no Brasil.

Palavras–chave: Produção Textual; Escrita; Escola-usina.

ABSTRACT: This paper analyzes a textual production proposal directed to classes the first year of high school. The aim is to investigate the theoretical and methodological principles the teaching materials to guide teaching writing about legend textual genre. The data used were generated through action research performed on the period between 2008 and 2012 in a private school in Belém-PA city. The teacher"s writings are analyzed based on Applied Linguistic framework, specifically as regards Portuguese language teaching/learning (BUNZEN, 2009; GOMES-SANTOS, 2010; ANDRADE, 2011). The data analysis indicates that there is: (i) a hybrid and intergeneric writing (CORREA, 2006), as well advances and challenges in writing didactization process in factory-school; (ii) the institutional moviment of writing teaching according to school guidance already consecrated in factory- school; (iii) evidences of guidances of current oficial regulations for the teaching of portuguese in Brazil.

Keywords: Text; Writing; Factory - School.

25 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Agradeço ao Conselho Nacional de pesquisa pelo apoio para a realização desta investigação. E-mail: debi.nascimento@hotmail.com

26 A partir das contribuições teóricas de Tardif e Lessard (2005), apresentamos a expressão escola-usina em nossa dissertação de mestrado, mais adiante neste artigo, vamos tecer algumas considerações a respeito da expressão e para maiores informações cf. Ferreira, 2008.

INTRODUÇÃO

A partir da segunda metade do século XX, o Brasil vivenciou o processo de democratização do ensino, o qual contribuiu de modo significativo para a chegada das classes populares à escola. Este acesso foi resultado de um longo processo de luta dos grupos populares pelo direito à educação formal. Entretanto, o acesso infelizmente não assegurou nem as condições estruturais necessárias para a permanência destes grupos na instituição escolar, nem a garantia da qualidade do ensino veiculado por esta. Em decorrência desse processo de democratização, passaram a ser utilizados manuais didáticos para fins de organização de conteúdos, de proposição de aulas e de exercícios, material este outrora formulado e preparado pelos próprios docentes (SOARES, 1996, 2002a, b).

Nesse percurso, o livro didático (doravante LD) torna-se um dos principais instrumentos de trabalho do professor e passa a ser uma demanda na agenda das políticas educacionais brasileiras.27 Nesse cenário, Tardif (2002) apresenta duas importantes categorizações para refletirmos acerca dos papeis da atividade docente, grosso modo, podemos dizer que trata-se da classificação concernente aos professores "conceptores"28 (aqueles que, predominantemente, estariam envolvidos no processo de investigação acadêmica e/ou de criação de projetos didáticos, conforme a regulamentação oficial vigente, para fins de avaliação, de comercialização e de circulação de LDs) e aos "professores executores" (aqueles que, predominantemente, estariam envolvidos na tarefa de escolher os manuais por recomendação de quem já os usou, ou utilizando critérios29 definidos pelas equipes de docentes), competiria também a estes docentes a (re)criação, a ressignificação e a implementação efetiva destes projetos de ensino nos mais diversos e multifacetados contextos educacionais do país (SOARES, 1996; BUNZEN, 2009).

A despeito da grande comercialização de LDs, há grupos de ensino que assumem a responsabilidade pela produção e venda de seu próprio material didático (apostilados e folhas avulsas). Tendo em vista essa situação, este artigo tem como objetivo analisar quais são as orientações de ordem teórica e metodológica, que estão presentes em uma proposta de produção textual, produzida por uma docente da rede privada de ensino da cidade de Belém-PA, direcionada para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, na disciplina Redação. Assim sendo, este texto está organizado da seguinte maneira: (i) breve discussão sobre ensino da escrita escolar, (ii) descrição e análise de uma proposta de produção construída por um professor.

27 Segundo Silva (1998, p. 3), "O livro didático passa a ser utilizado com mais frequência no Brasil na segunda metade da década de sessenta, com a assinatura do acordo MEC-USAID, em 1966, época em que são editados em grande quantidade para atender a demanda de um novo contexto escolar em surgimento. Em 1985, criou-se o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Porém, somente no início dos anos noventas o MEC passou a avaliá-los (projeto pedagógico difundido por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e dos Guias do livro didático)".

28 A categorização *executores e conceptores* é cunhada por Tardif (2002).

29 Cabe lembrar que estes critérios que ainda não estariam bem precisos, delineados e descritos pela literatura.

INSCRIÇÃO DISCIPLINAR DA ESCRITA ESCOLAR

A partir do século XIX, a recém-criada disciplina curricular Português tinha como foco o ensino de Gramática, ao lado da Retórica, da Oratória, da Poética e da Literatura. A "composição" era ensinada nesta inscrição curricular, em especial, nas séries finais do intitulado ensino secundário nas aulas de Retórica e de Poética. Nesse contexto, ensinar a escrever estava diretamente ligado à tarefa de mimetizar os modelos literários de autores de prestígio da Literatura Vernácula. Considerava-se que o constante trabalho de imitação dos bons modelos de escrita levaria ao aprendizado de uma língua una, homogênea, elaborada e completa em si mesma. Este modelo de ensino-aprendizagem "Beletrista" estava inserido em um sistema educacional, que tinha como finalidade oferecer uma formação de natureza propedêutica a uma facção social específica: os filhos de uma elite agrária e aristocrática de um país dito republicano. Uma alteração significativa deste quadro ocorreu somente na segunda metade do século XX (RAZZINI, 2000; SOARES, 2002; BUNZEN, 2006).

Nas décadas de 1960 e 1970, houve uma mudança bem notória relativa ao ingresso efetivo de uma considerável parcela da população que até então não frequentava a escola e o contexto universitário, enfim: as classes populares invadem a catedral[30]. Isto implicou o ingresso de uma clientela heterogênea, advinda de contextos sociais, culturais, históricos, letrados múltiplos e diferenciados. Consequentemente, esta entrada implicou mudanças de ordem oficial, estrutural, pedagógica e curricular em relação às disciplinas escolares. Paralelo a este contexto, já percebíamos uma discussão pertinente ao ensino da escrita por uma perspectiva que passava a levar em conta a "criatividade do aluno". A leitura de textos serviria não só para impulsionar "hábitos de leitura", mas também funcionaria como um "estímulo" para escrever; por sua vez, o texto produzido seria "fruto de um ato criativo", decorrente do estímulo do método ora utilizado. Mais adiante, outra perspectiva (uma abordagem textual e cognitiva) tomava o texto como suporte para desenvolver estratégias e habilidades de leitura e redação. A leitura estaria voltada para o entendimento de diversas estratégias, já a produção estaria direcionada para discussão de estratégias de planejamento, revisão e editoração. Não obstante, o texto, objeto de uso, de suporte, ainda não se constituía efetivamente como objeto de ensino-aprendizagem da disciplina Português (ROJO e CORDEIRO, 2004).

Cabe mencionar que, nos anos 1970, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 5.692 /71) altera o nome da disciplina Língua Portuguesa: "Comunicação e expressão" para as primeiras séries do que hoje é considerado Ensino Fundamental (EF); "Comunicação em língua portuguesa" para as séries finais do EF; "Língua Portuguesa e Literatura Brasileira", para o (EM). Nessa época, pode-se perceber a influência da teoria da comunicação, o foco do ensino estaria interligado ao desenvolvimento do uso da língua (entendida como código) e à capacidade de emitir e receber mensagens. As redações escolares são então concebidas como atos de comunicação. Nesse contexto, o ensino de gramática já não é o principal foco e o uso quase exclusivo de textos literários para o trabalho com leitura e escrita cede lugar à diversidade de textos provenientes das esferas de uso (SOARES, 2002b; BUNZEN, 2006; PIETRI, 2010).

30 Faço referência ao livro: LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**: literatura e ensino em debate. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

Nesta conjuntura, é publicada uma determinação oficial de suma relevância para o papel que o ensino de redação ocuparia no cenário educacional do país. Trata-se do Decreto federal n.º 79. 298, de 24 de fevereiro de 1977, que estabeleceu, a partir de janeiro de 1978, a obrigatoriedade da prova de redação em Língua Portuguesa nos Vestibulares (BUNZEN, 2006). A publicação deste decreto traz à tona duas situações referentes ao contexto educacional daquela época. A primeira é a grande demanda pelos cursos universitários:

> O extraordinário crescimento da demanda escolar em todos os níveis de ensino devido o inchaço cada vez maior da população urbana, pode ser medido pelo aparecimento de vários cursos superiores, (sobretudo dos cursos de filosofia, ciências e letras) e pelo aumento assombroso da matrícula nos cursos superiores, que cresceu 389% no período 1960-1971. A corrida aos cursos superiores aumentou a competição no vestibular, potencializou a função preparatória do curso colegial, a qual se revelou ineficiente, propiciando o desenvolvimento dos "cursinhos" pré-vestibulares (RAZZINI, 2000, p. 112)

A segunda diz respeito à necessidade de inserção (retorno) da redação aos exames vestibulares. A imposição oficial implicou a criação de uma "nova disciplina" no currículo, a fim de ensinar a fazer a chamada *Redação de Vestibular*. Se, por um lado, esta medida não surtiu efeito no sentido de melhoria dos textos dos alunos, por outro lado, estas redações serviram como objeto de estudo para vários pesquisadores brasileiros nas décadas de 1970, 1980 e 1990,[31] instaurando assim um salutar debate sobre questões essenciais para delinear novos rumos para a disciplina Língua Portuguesa. Por conta disso, destacamos algumas assertivas que consideramos relevantes, a saber:

> (i) a constatação de recorrentes problemas de redação concernentes ao uso normativo, à informatividade, à concatenação de ideias, à ausência de posicionamentos críticos, mas também à presença de fenômenos linguísticos relevantes para refletirmos sobre traços característicos do português brasileiro em curso, vivo, dinâmico, oriundo dos usos reais da língua;
>
> (ii) o conjunto de análises sinaliza para a necessidade de ensinar escrever, levando em consideração as reais condições de produção, a existência de um interlocutor, os propósitos comunicativos, a funcionalidade e a operacionalização da escrita em práticas situadas;
>
> (iii) a crítica ao ensino balizado no uso de estratégias de preenchimento e de modelos prontos, centrados nos tipos textuais narrativo, descritivo e dissertativo, os quais não garantiriam ao aluno, em tese, a condição de produtor de textos;
>
> (iv) a necessidade de construção de um arcabouço teórico-metodológico com base em estudos linguísticos, a fim de repensar não só alternativas relativas às práticas de ensino de língua materna, mas também para melhoria dos materiais didáticos, constituição de regulamentação oficial orientadora da ação docente, tentativa de (re)estruturação de sistemas avaliativos e inserção de critérios de caráter textual e discursivo nestes aparelhos docimológicos.[32]

31 A saber: Viana (1976), Carone (1976), Fernandes (1976), Baccega (1977), Pécora (1977, 1989), Lemos (1977) Lima (1977), Mamizuka (1977), Negrão (1977), Osakabe (1977), Val (1991), Brito (1995), Barros (1999), Sautchuk (2003), dentre outros.

32 Estas considerações foram tecidas inspiradas basicamente a partir das leituras de Britto (1997); Pietri, 2010, Gomes-Santos (2010).

Este conjunto de reflexões implicou a convocação de uma concepção de linguagem capaz de abarcar a natureza discursiva, ideológica, heterogênea, múltipla, transitória e complexa da língua (BAKHTIN, 1977). Trata-se de uma concepção enunciativa que permite compreender toda atividade de linguagem como o lugar de interação, de conflito de interesses, de cultura, de intencionalidade. Nesse raciocínio, "a interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem" (BAKHTIN, 1995, 123). A linguagem seria o espaço da criação de efeitos de sentido e da réplica ativa em relação ao processo enunciativo sócio-historicamente situado (TRAVAGLIA, 1996; BAKHTIN, 1995).

Nessa direção, escrever deveria ser uma tarefa de **produção textual** ("associada à ideia de trabalho, de processo"[33]) voltada para construção de textos diversos, oriundos dos usos cotidianos, dotados de finalidades específicas e situados em uma prática social escolar. Este encaminhamento didático conduz a um ensino mais procedimental e reflexivo e, consequentemente, menos transmissivo, tornando a sala de aula um espaço mais dialógico e interativo. Trata-se de convocar relações discursivas estabelecidas entre os modos de agir, de pensar, de interpretar, de julgar a partir da memória discursiva dos sujeitos (BUNZEN, 2006; FURLANETTO, 2007; FERREIRA et al., 2014).

Podemos constatar que, apesar das contribuições desta mencionada concepção de linguagem mais abrangente, das relevantes investigações acadêmicas dos últimos quarenta anos, das significativas propostas de ensino de leitura, de produção e de reflexão linguística lançadas por diferentes vertentes de estudo acadêmico, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1999), norteando a prática docente a eleger o texto como unidade básica de trabalho e os gêneros orais e escritos como objetos de ensino. Mesmo com todas essas contribuições, a Redação de Vestibular permanece plena como instrumento avaliativo, atualmente em amplitude nacional: é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A redação é institucionalizada como requisito básico e obrigatório para ingresso no ensino superior e em inúmeros cargos do funcionalismo público, o que termina por legitimar e garantir o seu espaço no currículo de Língua Portuguesa, principalmente, no Ensino Médio.

Para Andrade (2011), a redação escolar constitui uma "incógnita epistemológica", pois ora é tida como "não texto", ora é tida como veículo para materializar outros textos típicos da produção didática e ora é tida como gênero. Tendo em vista estes pressupostos, podemos supor que, em alguma medida, o ensino de escrita é marcadoindiciado pela conjugação de conhecimentos oriundos desta intricada e recente inscrição curricular de didatização do texto escrito na cultura escolar brasileira. Por conta disso, na próxima seção, procuraremos analisar uma proposta de escrita direcionada aos alunos do EM, buscando mostrar como a escritura docente pode convocar ecos, indícios, de diferentes filiações que tentam orientar o professor a didatizar o texto escrito no âmbito escolar (CORREA, 2006).

33 Gomes-Santos (2010) expõe a escrita na prática escolar em três momentos: escrita como composição "expressão estética e efeito de inspiração", escrita como redação "recorrente produção dissertação escolar" e escrita como produção textual "associada à ideia de trabalho, de processo".

A ESCOLA–USINA E A PROPOSTA DE REDAÇÃO

O *locus* de produção e circulação da proposta de escrita que vamos analisar é um grupo de ensino particular, da cidade de Belém (PA) e o mote institucional é a aprovação dos alunos nos vestibulares. Para Britto (1997), esta realidade é típica dos sistemas particulares de ensino, as chamadas escolas modulares, organizadas dentro dos moldes de cursinho: aulas apostiladas, super-especialização das disciplinas, divididas em frentes de trabalho[34] e o público-alvo, quase sempre, são os filhos das classes alta e média a quem prometem preparar para o ingresso no ensino superior.

Trata-se de um contexto típico da realidade brasileira: a escola-usina, caracterizada por: (i) tratar grupos numerosos de indivíduos, ao longo de vários anos, conforme um padrão uniforme para alcançar resultados parecidos; (ii) subordinar estes sujeitos a "regras impessoais, gerais, abstratas, fixadas por leis e regulamentos" (idem, p. 24); (iii) impor um "sistema de vigilância, de punições e recompensas" (idem) que extrapola os limites dos conteúdos a serem assimilados; (iv) o trabalho escolar- executado pelos agentes escolares: alunos, professores, inspetores- é padronizado, dividido, planificado e controlado (TARDIF e LESSARD, 2005; FERREIRA, 2008).

Nestas instituições, os apostilados são os materiais didáticos que substituem os LDs, sendo complementados pelas **folhas avulsas** (reforço ao conteúdo já apresentado pelo professor, geralmente, as propostas de escrita e exercício complementares são veiculados neste instrumento). A escola delega ao professor ou à equipe de cada disciplina preparar estes materiais, embora o grupo de ensino, muitas vezes, assuma a autoria deste instrumento didático. A seguir, analisamos uma proposta de redação intitulada "Gênero textual: Lenda", aplicada para cinco turmas[35] do primeiro ano do EM, do grupo educacional supracitado. Cabe dizer que a análise será encaminhada, levando em conta uma perspectiva de cunho qualitativo, considerando os indícios da estrutura textual, temática e discursiva que sinalizam para diferentes perspectivas de ensino da escrita (GINZBURG, 1987; CORRÊA, 2006).

A proposta[36] de produção de texto presente na folha avulsa está estruturada da seguinte maneira: (i) título; (ii) breve apresentação do gênero lenda, usando referências de dicionários e da literatura especializada; (iii) contextualização do gênero no âmbito amazônico; (iv) boxe conclusivo de traços do gênero; (v) exercitação do gênero: conceituação e características de lenda urbana, em seguida, temos o texto "A moça do táxi", acompanhado de um exercício de seis questões discursivas (focadas para identificar traços do tipo textual narrativo); (vi) **enunciado-proposta**, solicitando a escrita

34 A disciplina Língua Portuguesa é dividida em três frentes: Português, Literatura e Redação, o que caracteriza a dita pedagogia da fragmentação disciplinar, fortemente vinculada ao EM, articulada a uma formação mais especializada voltada ao ensino superior, ao trabalho, dentre outros fins (MENDONÇA e BUNZEN, 2006). Nestas escolas, o ensino da Redação é um campo fértil para acendrar o processo de exploração/ precarização do trabalho docente. Pino (2009, p. 124) destaca características próximas ao perfil deste professor, a saber: múltiplas funções, sobrecarga de trabalho, baixa remuneração, maior separação entre concepção e execução: isolamento e solidão, dependência de materiais e "especialistas" externos (TARDIF, 2002).

35 Cada turma possui em média de sessenta a setenta alunos.

36 A proposta pode ser encontrada no anexo 1.

de uma lenda, retratando a realidade amazônica e, por fim, um conjunto de sete tópicos designado "Orientações para a produção textual".

É interessante atentarmos para o fato de que o título deste dispositivo didático "Gênero **textual**: Lenda" pode ser lido como uma resposta ao enunciado da regulamentação oficial nacional, que orienta o professor a adotar o gênero como objeto de ensino e o texto como unidade de trabalho. O uso deste título e as referências conceituais utilizadas para definir lenda no início do material corroboram para a tentativa desta escrita professoral, de certo modo, buscar uma aproximação entre os saberes escolares e os saberes de referência, o que concorreria para um processo de legitimação desse conjunto de conhecimentos didáticos. Pode-se, então, dizer que o professor busca atender a orientação oficial e acadêmica, mas singulariza este fazer ao propor isso em um dado molde didático. Por outro lado, a opção pela seleção lexical **textual** já sinaliza para uma matriz conceitual que coloca em debate o par textual ou discursivo e suas diferentes implicações, seja no plano acadêmico/analítico (ROJO, 2005), seja na abordagem de ensino que se quer implementar em sala de aula.

Parece, de fato, que para atender a demanda ora anunciada, a seleção do termo **textual** é pertinente com relação à cadeia enunciativa da proposição didática que segue, uma vez que o termo possibilitaria convocar a ideia de uma dada tessitura linguística (ou tipo textual?), decerto, mais estável, mais próxima de um saber tipológico outrora já trabalhado no âmbito escolar, possível de ser presentificado (por via de diferentes dispositivos: fichas de ensino, textos, exercícios) e elementarizado (determinados aspectos são eleitos como objeto de estudo específicos), reelaborando, assim, "novos objetos de ensino", a partir de saberes e modelos já sedimentados (GOMES-SANTOS et al., 2014). O primeiro enunciado do boxe conclusivo reforça essa hipótese de trabalho, prestigiando o tipo: "O **gênero textual** lenda apresenta as seguintes características: É uma narrativa ficcional". As perguntas objetivas formuladas também sinalizam a preocupação em presentificar e em elementarizar determinadas características da narrativa: "Qual é o **enredo** dessa **narrativa**? Qual é o **espaço** da **narrativa**? Qual é o **tempo** da **narrativa**? Constatamos aqui um procedimento didático mais ligado à exploração de informações relativas ao tipo textual narrativo, em lugar de uma prática de ensino voltada para trabalhar a leitura por um viés mais interpretativo, reflexivo, crítico, responsivo (ROJO, 2004).

Estaríamos, então, diante de ecos de uma tradição escolar da **escrita como redação** voltada para trabalhar os tipos textuais (narrativo, descritivo, dissertativo), interligada à ideia de clareza, de precisão, de avaliação (GOMES-SANTOS, 2010), em que as condições de produção de textos e os propósitos comunicativos são diluídos em favor de um exercício de escrita, para fins institucionais específicos. Conforme Batista (1997), a aula de português não é construída apenas em função do seu objeto, mas está sujeita às condições e constrições de ordem histórica, social, institucional em que o evento aula está inserido. Por isso, não podemos esquecer que o dispositivo didático está circunstanciado em um contexto socioinstitucional específico — a escola-usina-assumidamente comprometida com o objetivo de preparar os discentes para fazer uma redação de vestibular e assim aprová-los nas melhores universidades e, "de quebra", nas primeiras colocações dos cursos mais concorridos.

Dessa maneira, a escrita do professor apontaria para diferentes expectativas do trabalho docente: (i) ensinar gênero lenda, a fim de responder a toda uma expectativa

de trazer a diversidade de vozes/ de dizeres dos discentes ao processo interativo em curso e a uma demanda de formação, programas e regulamentações direcionada à prática docente; (ii) ensinar o gênero redação escolar, a fim de responder à expectativa institucional de ensinar a escrever para fins de avaliação interna e externa, postura esta cobrada, exigida e fiscalizada pelos mecanismos de vigilância e de controle do fazer docente nestes contextos, que, inclusive, é monitorado por câmeras; (iii) ensinar lenda nos moldes da redação escolar, a fim de responder a uma demanda dupla, prestigiando em alguma medida as possíveis relações dialógicas e intergenéricas, que estes gêneros podem vir a estabelecer, conjugando assim duas grandes demandas: a oficial e a institucional. Segundo Andrade (2011, p. 1119), nestas circunstâncias: "**Gêneros textuais** extra-escolares ao adentrarem na escola, **transformam**-se em **redações**, **gêneros híbridos** que se fundem para atingir um **objetivo discursivo**, **linguístico** e **pedagógicos**, ou seja, **redações miméticas**.

Uma evidência dessas supracitadas relações diz respeito às "orientações do professor"[37], que sinalizam a forte vinculação da lenda com a arte de narrar, de contar. É interessante atentar que o texto escrito "A moça do táxi", escolhido para exemplificar a lenda urbana pressupõe a convocação dos saberes da oralidade, do campo da cultura popular, em termos didáticos, esta leitura funcionaria como uma espécie de estímulo preparatório para a atividade escrita propriamente dita. Em seguida, temos a solicitação de escrita que pede ao aluno: "sua **leitura de mundo** sobre o **gênero textual lenda**". Contudo, ao trazer este repertório para a escola, este sujeito deve estar atento para o molde escolar e uso da linguagem. O docente alerta para que o aluno "Escreva o mínimo de quinze e o máximo de trinta linhas" e "utilize a **norma culta** da língua portuguesa", muito embora o exemplo apresentado no dispositivo didático não siga esta "orientação para produção textual".

Nessa perspectiva, os gêneros passariam por um processo de transformação38, de adaptação, para fins de adequação a uma determinada versão escolarizada que deveria "conter os traços característicos do gênero em questão". Por isso, a estrutura geral da folha avulsa estaria adequada a esta demanda escolarizada, historicamente inscrita na cultura escolar. Em linhas gerais, a proposta está estruturada no sentido de: expor, caracterizar, exemplificar e exercitar. Isto retoma o que Chervel (1988) chama de ensino tradicional, caracterizado pela exposição do mestre ou **manual** (exposição do conteúdo, definições); repetição (reiteração dos conceitos/exemplificações); aplicação de exercícios (o exercício é a contraparte essencial), avaliação (necessidade de prestar atenção — "Leia com atenção o que a proposta de redação solicita" — a fim de que as notas sejam boas, pois "para os casos de fuga ao tema, a nota é zero"). Vale lembrar que estes enunciados imperativos elencados no final da proposta, designados a "orientar",

37 Cabe lembrar que muitas orientações referentes à lenda urbana são retiradas de um site da internet, mas não há nenhuma menção a esta fonte na folha avulsa.

38 Para Chevallard (1991), a *transposição didática* consiste em um processo de transformação e adaptação pelo qual os objetos de ensino passam, desde os meios acadêmicos até a sua veiculação nas salas de aula do ensino básico. A transposição didática atua em instâncias distintas — **propostas curriculares, livros didáticos**, salas de aula — instâncias estas que, muitas vezes, apresentam interesses diversos. Refletir sobre essas diferentes dimensões em que são configurados os processos de construção dos saberes escolares permite considerar não só uma visão epistemológica, como também uma visão social desses saberes.

retomam a intenção do ensino de escrita no seio escolar usineiro: instituir um padrão uniforme para obter resultados parecidos por via de regras fixas, impessoais, gerais.

Mesmo diante do predomínio de modos cristalizados e normatizados de ensino de escrita no mundo usineiro, percebemos alguns indícios, de matrizes conceituais atreladas ao arcabouço teórico mais sofisticado para fins de didatização da escrita. Um exemplo disso é a espécie de preparação, que antecede o lançamento da proposta de produção propriamente dita, a leitura de textos e de informações como estratégia de subsídio, de preparação, para o lançamento da atividade de escrita propriamente dita. Outro exemplo é o uso de determinados termos (gênero textual, produção textual, leitura de mundo), que são transpostos das páginas dos documentos oficiais para constituição do instrumento didático, ainda que alguns termos sejam veiculados de modo distante dos sentidos instituídos no âmbito acadêmico e dos saberes de referência. Não obstante, de algum modo, este movimento implica mudanças do saber e do fazer docente/discente, muito embora, seja uma entrada polêmica, híbrida, mesclada para anunciar a realidade de idas e vindas, de mudanças e de permanências do ensino de Língua Materna na multifacetada cultura escolar brasileira.

Acreditamos que compreender a existência desta dinâmica é relevante tanto no sentido de refletir acerca dos modos de apropriação dos saberes pelos professores da educação básica e como articulam tais saberes às práticas efetivas de didatização dos gêneros textuais; quanto no sentido de buscar analisar as possíveis respostas dos discentes a este processo de ensino, levando em consideração a possibilidade real de este sujeito apresentar uma lenda oriunda das esferas sociais em que está inserido, o que constitui uma entrada para a diversidade linguística e sociocultural regional por tantas vezes negligenciada pelos LDs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar a epistemologia do conhecimento escolar é condição necessária e urgente, para que possamos conhecer as reais condições de operacionalização e didatização dos saberes escolares. A breve análise sinaliza para o hibridismo teórico-metodológico da escrita professoral, que busca responder a diferentes demandas institucionais. Demandas estas, que são indiciadas e materializadas na escrita professoral e que, decerto, afetam os objetos, os modos e as ressonâncias do ensino de Redação no seio escolar usineiro. Assim, o dispositivo didático produzido pelo docente permite a replicação de saberes escolares já consagrados, como o ensino das tipologias textuais nos moldes didáticos de Redação de Vestibular, mas também anuncia uma discreta possibilidade de convocação das vozes e saberes dos alunos, situados num dado contexto sócio-histórico e ideológico.

Nessa direção, a relevância desta reflexão sobre a escrita escolar reside no sentido de perceber que "a mescla de perspectivas vai ser o mais comum nas salas de aula durante um bom tempo: uma progressão que ora segue critérios estruturais, tradicionais, ora segue critérios discursivos" (MENDONÇA, 2006, p. 218), o que encaminha a um distanciamento do iminente perigo de pensarmos a escola somente como palco de mera replicação e reprodução dos valores ideológicos historicamente impostos. Urge, então,

a necessidade de considerarmos esta agência de letramento como espaço de produção e de legitimação dos saberes locais e globais (FERREIRA et al., 2014b).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A. Redação escolar: aspectos cognitivos de um gênero textual peculiar, 2011. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/60.pdf.>. Acesso em: 29 abril 2015.

BACCEGA, M. A. Redações no vestibular: uma abordagem sociolinguística. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 73-82, dez. 1977.

BAKHTIN, Ml. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, Brasília: da Universidade de Brasília, 1977/1999.

BARROS, K. S. M. Redação escolar: produção textual de um gênero comunicativo? **Leitura:** teoria e prática, Campinas, ano 18, n. 34, pp. 13-22, 1999.

BATISTA, A. A. G. **Aula de português:** discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. **Rua de mão única.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. v. 2.

BUNZEN, C. Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada) INFORMAR FACULDADE. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

____. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio.In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação de professor.** São Paulo: Parábola, 2006, pp. 139-161. (Série Estratégia de Ensino).

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRITO, C. M. C. **A Linguagem do vestibulando:** três aspectos. Belém, EdUFPA, 1995. 103 p.

____. Um Estudo de regência na linguagem do vestibulando. Belém: EdUFPA, 1995.

BRITTO, Luis Percival Leme. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de letras, 1997.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário do Folclore Brasileiro.** 9. ed. Brasília: José Olympio, INL, 1976.

CARONE, F. de B. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: concordância verbal. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, pp. 39-52, 1976.

CORRÊA, M. L. G. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**,, v. 45, n. 2, pp. 205-224, 2006.

CHERVEL, A. L" Histoire des disciplines scolaires: réflexions sur um domanine de recherches. **Histoire d L" Éducation**, Paris, n. 38, pp. 59-119,1988.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1991.

FERNANDES, M. do S. N. O desempenho linguístico dos candidatos ao vestibular: distribuição dos demonstrativos. Estudo das formas este/esse. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, pp. 11-37, 1976.

FERREIRA, D. C. do **N. Aula de português no Ensino Médio:** a institucionalização de objetos gramaticais no trabalho docente. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

____; LEAL, R. C. M.; RODRIGUES, I. C. F. S. Trabalho docente e didatização de gêneros discursivos: desafios e avanços no ensino de português para turmas numerosas. In: GOMES-SANTOS, s/n. **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares.** Belém: Paka-tatu, 2014, pp. 71-93.

____; SANTOS, N; PINHEIRO, S. Alfabetização e letramento: conceitos e práticas.In: FERREIRA, D. **Letramento escolar:** saberes e fazeres da docência. Belém: Grafitte, 2014b.

FURLANETTO, M. M. Práticas discursivas: desafio no ensino de língua portuguesa.In: BAGNO, M. **Práticas de letramento no ensino:** leitura, escrita e discurso. São Paulo: Parábola, 2007. pp. 131-150.

GERALDI, J. W. Portos de Passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOMES-SANTOS, S. N. A escrita nas formas do trabalho docente. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.36, n.2, pp. 445-457, maio-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a02v36n2>. Acesso em: 15 abril 2015.

____ et al. **Trabalho docente e linguagem em diferentes contextos escolares**. Belém: Paka-tatu, 2014.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 23, pp. 61-71, 1977.

LIMA, H. R. V. Redações no vestibular: figuras de retórica. Desvios da língua comum? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 17-28, 1977.

MAMIZUKA, R. B. Redações no vestibular: estudo do parágrafo, problemas de organização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 23, pp. 37-42, 1977.

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEGRÃO, E. V. Redações no vestibular: utilização do léxico: estudo dos adjetivos. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 23, pp. 9-15, 1977.

OSAKABE, H. Redações no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo n. 23, pp. 51-59, 1977.

PÉCORA, A. A. B. Redações no vestibular: estudo do período: uma proposta pragmática.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 23, p. 29-36, 1977.

____. **Problemas de Redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PIETRI, E. Sobre a constituição da disciplina curricular de Língua Portuguesa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, jan.-abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a05v15n43.pdf>. Acesso em: 03 mar.2015.

PINO, M. A. B. D et al. Trabalho Docente, controle e intensificação: câmaras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, F et al. **A intensificação do trabalho docente:** tecnologias e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.

RAZZINI, M. **O espelho da nação:** a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971). INFORMAR ANO DE CONCLUSÃO, NÚMERO DE FOLHAS. Tese. (Doutorado em teoria literária). IEL, Campinas,, 2000.

ROCCO, M. T. F. **Crise na linguagem:** a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer.In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: (Org.). Roxane; Rojo;Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L., Bonini, A., Motta-Roth, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

SARMENTO, L. L. **Oficina de redação.** São Paulo: moderna, 2006.

SAUTCHUK, I. **A produção dialógica do texto escrito:** um diálogo entre escritor e leitor interno. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 1998.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 2002a.

____. Português na escola — história de uma disciplina curricular.In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002b. p. 155-177.

____. Um olhar sobre o livro didático. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 12, pp. 53-63, nov.-dez., 1996.

____. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil.In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **Escolarização da Leitura Literária.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 17-48.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. A la recherche de l»objet enseigné: une démarche multifocale. **Les dossiers des sciences de l»éducation**, n. 14, pp. 77-93, 2006.

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

SCHNEUWLY, B.; Dolz, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução: Roxane Rojo,

Glaís Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

____; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TRAVAGLIA, L. Cs. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no primeiro e segundo graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VAL, M. da G. C. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIANNA, H. M. Redação e medida da expressão escrita: algumas contribuições da pesquisa educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 16, pp. 41-47, 1976.



GÊNERO TEXTUAL: LENDA

O gênero textual lenda pode ser considerado uma narrativa ficcional, que é fruto da imaginação criadora, mas pode manter pontos de contato com o real, recria a realidade, baseando-se nela ou dela distanciando-se. Se houver uma grande semelhança com a realidade, podemos dizer que a narrativa é verossímil, ou seja, semelhante a verdade, o que parece verdadeiro. Por isso, temos a narrativa ficcional e a narrativa de fatos reais. Esta última é chamada relato.

Silveira Bueno define lenda como "tradição popular; conto; história fantástica imaginosa; mentira". Para Oliveira (2004), trata-se de uma história ficcional que explica a origem das coisas ou justifica padrões de comportamento. De acordo com Miroea Eliade (1988, p. 31), "conta uma história sagrada, narra um fato importante ocorrido num tempo primordial". O mesmo autor lembra que a lenda refere-se às façanhas dos Entes Sobrenaturais ou a uma realidade que passou a existir: uma ilha, o sol, a lua, o mundo, um vegetal e outros. Todos os povos criam suas lendas, que podem surgir em qualquer época. Há, contudo, momentos mais favoráveis à sua invenção e divulgação.

A lenda apresenta uma relação direta com o momento histórico do povo que a cria. Nesse sentido, as lendas nos fornecem um caminho simples para os fatos culturais de uma civilização. Em muitas comunidades da Amazônia, as lendas são usadas para explicar determinados fatos ou acontecimentos que acontecem nessa região. Algumas das figuras que fazem parte desse imaginário social são o boto, a Matinta Pereira, a mãe d'água, a cobra grande, etc. Em determinadas comunidades amazônicas, algumas pessoas acreditam piamente na existência desses seres e alguns fatos que ocorrem nessa região vêm fortalecer a crença da existência desses seres.

Boxe conclusivo

- O gênero textual lenda apresenta as seguintes características:
- É uma narrativa ficcional;
- Procura justificar a origem de algo ou um padrão de comportamento;
- Retrata diferentes épocas históricas, lugares e povos diferentes;
- Pode estabelecer pontos de contato com a realidade.

EXERCITANDO...

As lendas urbanas, mitos urbanos ou lendas contemporâneas são pequenas histórias de caráter fabuloso ou sensacionalista amplamente divulgadas de forma oral, através de e-mails ou da imprensa e que constituem um tipo de folclore moderno. São freqüentemente narradas como sendo fatos acontecidos a um "amigo de um amigo" ou de conhecimento público.

Suas características principais seriam:

- *Uma forma narrativa (geralmente uma pequena história, porém bem estruturada)*
- *Procura sempre se autenticar por meio de testemunhas e provas supostamente existentes*
- *As pessoas que as contam geralmente às ouviram de alguém e quando repassam a história costumam confirmá-la como se tivesse sido vivida por ela mesma*

A moça do táxi

Certa vez, na noite de uma sexta-feira, um taxista conhecido do bairro do guamá, em Belém, que circulava ali perto do cemitério, teve a mais assustadora experiência de sua vida. Depois de ter trabalhado o dia todo, finalmente estava indo de volta para casa, quando de repente uma moça toda vestida de branco fez sinal para que parasse. Era uma moça bonita. Parou sem medo, apesar de ser tarde da noite e de ser em frente ao cemitério: era meia noite. Contudo parou e pegou a passageira.

Durante a viagem conversaram um pouco até sua casa. Chegando lá a moça gentilmente perguntou se não dava para ele voltar na manhã do dia seguinte para receber seu dinheiro. Ele sem problemas disse que sim. No dia seguinte voltou, como combinado. Chegando lá, quem o atendeu foi a mãe da moça. O homem falou que havia ido receber o pagamento de uma corrida de táxi que havia feito para uma moça no dia anterior.

A mulher ficou surpresa, pois a única mulher da casa era ela e ela já tinha cinqüenta anos. Lá não havia moça alguma. O taxista não entendeu nada e falou que tinha certeza que era ali. E começou a descrever a moça. A mulher continuou dizendo que não havia. Foi quando a janela da casa se abriu devido um vento. E de onde o moço estava dava para ver com clareza, um quadro de uma moça que estava na parede da sala. Foi quando ele disse: Olhe, é aquela moça ali. _ Mas é impossível, disse a mãe. Aquela era minha filha. E já morreu.

E a partir desse dia, muitas outras vezes a mãe escutou a mesma conversa. E já está até acostumada. Contam os mais antigos que muitos anos atrás na cidade de Belém havia uma moça muito bonita e muito rica. Dizem que o sonho dessa moça era ter um carro, mas ainda era de menor idade. Mas quando foi no dia do seu aniversário, quando ia completar a maior idade, seu pai lhe deu o tão sonhado presente. Contam também que nesse mesmo dia, ao sair pela cidade com seu carro novo, acabou se envolvendo em um acidente cruel e fatal. Era tão apaixonada por carros, que não aceitou a idéia de ter morrido, justamente naquele dia, em que havia ganhado o presente que mais desejou em sua vida. E todas às vezes à meia noite, do dia de seu aniversário, ela sai e vai passear de táxi pela cidade de Belém. Seu nome é Josefina. E está enterrada no cemitério Santa Isabel, o maior, na cidade de Belém do Pará, a capital da Amazônia.

1. Qual é o enredo dessa narrativa?
2. Qual é o foco narrativo?
3. Quem são os personagens desse texto?
4. Que pontos de contato este texto estabelece com a realidade?
5. Qual é o espaço da narrativa?
6. Qual é o tempo da narrativa?

APÓS A LEITURA DESSAS INFORMAÇÕES E SUA LEITURA DE MUNDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL LENDA, PRODUZA UMA LENDA QUE ESTEJA LIGADA À REALIDADE AMAZÔNICA. O TEXTO PODE SE PASSAR NA CAPITAL PARAENSE OU NOS INTERIORES DO ESTADO. DEVE SER NARRADO EM 1ª OU 3ª PESSOA, CONTER OS TRAÇOS CARACTERÍSTICOS DO GÊNERO EM QUESTÃO.

Orientações para a produção textual

1. Escreva o mínimo de 15 e o máximo de 30 linhas;
2. Leia com atenção o que a proposta de redação solicita;
3. Não se esqueça de que para os casos de fuga ao tema a nota é zero;
4. Crie um título para o seu texto;
5. Quanto ao nível de linguagem, utilize a norma culta da língua portuguesa;
6. Evite rasuras;
7. Use tinta azul ou preta.

A PROPOSTA DE REDAÇÃO DO ENEM E A VELHA DISSERTAÇÃO: UMA RELAÇÃO PROBLEMÁTICA

THE ESSAY PROPOSAL OF ENEM AND THE OLD DISSERTATION: A PROBLEMATIC RELATIONSHIP

Luciano Vidon[39]

RESUMO: O objetivo deste trabalho, com base em pesquisas de um grupo que tem se dedicado a investigar o ensino de língua portuguesa fundado na noção de gêneros do discurso, é refletir sobre esse horizonte discursivo no que diz respeito às propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos de natureza argumentativa, tomando como material de análise o modelo atual de proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Os aspectos discursivos pertinentes à noção de gênero têm sido levados em consideração por esse modelo? Em que medida os fundamentos linguístico-pedagógicos dessa proposta vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o principal documento governamental relacionado ao ensino dos últimos anos? Ao se repensar, nos últimos trinta anos, pelo menos, a prática escolar de ensino de leitura e produção de texto, a partir, principalmente, do conceito de gêneros do discurso, tem-se buscado repensar toda uma concepção de linguagem e de sujeito, presente nas escolas e na sociedade. No entanto, a despeito de mudanças importantes nesse contexto, a proposta de redação do Enem parece ainda se encontrar no limiar de uma visão objetivo-abstrata de língua e de uma visão cognitivo-idealista de sujeito da linguagem. Neste trabalho, a fim de observar essa "condição limiar" (BAKHTIN, 2009), colocamos em diálogo a Proposta de Redação do Enem, e seus fundamentos descritos no Guia de Redação do Enem (INEP, 2013), e alguns princípios presentes nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). O cotejo entre esses dois discursos oficiais sobre o mesmo objeto, o texto, pode ser indiciário (GINZBURG, 1986) da relação tensa que tem se configurado, neste início do século XXI, tanto na teoria quanto na prática, entre uma perspectiva textual, de base logicista e uma perspectiva discursiva, de base dialógica.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros do discurso argumentativo; Ensino do texto; Enem.

ABSTRACT: This paper, based on researches of a group that has been dedicated themselves to investigate the teaching of Portuguese language on the perspective of the discursive genres, is to discuss this discursive horizon regarding the linguistic-pedagogical proposals of working with discursive genres of argumentative nature, taking as analysis material the essay proposal of Enem. Have the discursive aspects relevants to the notion of genre been considered by this model? To what extent the

39 Docente da Universidade Federal do Espírito Santo.

linguistic and pedagogical foundations of this proposal will against the PCN, the main government document related to education in recent years? When we think about current school practices of reading and writing, from the perspective of discursive genres, we think about a concept of language as a whole, which is present in our schools and in the society. However, despite significant changes in this context, the essay proposal of Enem seems to encounter on the threshold of an objective-abstract view of the language and of a cognitive-idealistic view of the subject of the language. In:this paper, specifically, we observe this "threshold condition" in the essay proposal of Enem, in its foundations that are described in the Enem"s essay guide, opposing the foundations which are present in the "PCN Língua Portuguesa" (National Curricular Parameters, Portuguese Language). The comparison between these two official discourses on the same object, the text, can be indiciary (GINZBURG, 1986) of the tense relationship that has been set up, at the beginning of this century, both in theory and in practice, between a textual perspective, which has a logistic basis, and a discursive perspective, which has a dialogic basis.

KEYWORDS: Genres of argumentative discourse; Teaching of text; Enem.

INTRODUÇÃO

A escolarização de gêneros do discurso argumentativo, no Brasil, fomentada, principalmente, pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, os PCN, a partir de 1997, mas, também, pelo significativo aumento de estudos envolvendo a perspectiva teórica do chamado "dialogismo bakhtiniano", em especial em sua relação com o ensino de língua portuguesa, tem suscitado uma série de reflexões nos campos da linguística aplicada e dos estudos sobre texto e discurso.

A noção de gêneros do discurso, no âmbito das reflexões de Mikhail Bakhtin e de seus companheiros de Círculo, situa-se em um quadro filosófico de reflexão sobre a linguagem que se contrapunha, como se pode ver em várias obras ("Para uma filosofia do ato responsável" [1920-1924], "Marxismo e filosofia da linguagem" [1929], "O método formal nos estudos literários" [1934], entre outras), a visões imanentistas, seja em relação à língua — as correntes objetivistas abstratas, como o estruturalismo na linguística e o formalismo na literatura -, seja em relação ao sujeito da linguagem — as correntes subjetivistas idealistas, como teorias psicológicas ou sociológicas predominantes ao final do século XIX e início do século XX. O conceito de enunciado concreto, fundamental para a compreensão da noção de gêneros do discurso, coloca essa noção em uma perspectiva que vai além da língua e, portanto, do campo da linguística. Sua concretude está na relação do linguístico com o extralinguístico, a situação de enunciação, o campo da atividade discursiva, as relações dialógicas entre os sujeitos.

O objetivo deste trabalho, com base em pesquisas de um grupo que tem se dedicado a investigar o ensino de língua portuguesa fundado na noção de gêneros do discurso, é refletir sobre esse horizonte discursivo no que diz respeito às propostas linguístico-pedagógicas de trabalho com gêneros discursivos de natureza argumentativa, tomando como material de análise o modelo atual de proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem. Os aspectos discursivos pertinentes à noção de gênero têm sido levados em consideração por esse modelo? Em que medida os

fundamentos linguístico-pedagógicos dessa proposta vão de encontro aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o principal documento governamental relacionado ao ensino dos últimos anos?

Ao se repensar, nos últimos trinta anos, pelo menos, a prática escolar de ensino de leitura e produção de texto, a partir do conceito de gêneros do discurso, tem-se buscado repensar toda uma concepção de linguagem e de sujeito, presente nas escolas e na sociedade. No entanto, a despeito de mudanças importantes nesse contexto, a proposta de redação do Enem parece ainda se encontrar no limiar de uma visão objetivo-abstrata de língua e de uma visão cognitivo-idealista de sujeito da linguagem. Neste trabalho, a fim de observar essa "condição limiar" (BAKHTIN, 2009), colocamos em diálogo a Proposta de Redação do Enem, e seus fundamentos descritos no Guia de Redação do Enem (INEP, 2013), e alguns princípios presentes nos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998). O cotejo entre esses dois discursos oficiais sobre o mesmo objeto, o texto, pode ser indiciário (GINZBURG, 1986), da relação tensa que tem se configurado, neste início do século XXI, tanto na teoria quanto na prática, entre uma perspectiva textual, de base logicista e uma perspectiva discursiva, de base dialógica.

A utilização do *texto dissertativo-argumentativo* (ou, simplesmente, *dissertação)* na Prova de Redação do Enem traz consigo uma memória de um passado, ainda muito presente, e parece colocar para o presente e, também, para o futuro um conjunto de contradições que, no mínimo, precisam ser problematizadas.

INDÍCIOS DE UM PASSADO DISTANTE: A MODERNIDADE E A VELHA DISSERTAÇÃO

A prova de redação do Enem é bastante sintomática da tênue fronteira entre ruptura e permanência no contexto atual do ensino de língua portuguesa. Sua concepção vai completamente de encontro ao que vem sendo discutido na área de Letras e Linguística há muito tempo, desconsiderando, inclusive, os próprios documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Nesses documentos, são muito claras as diretrizes gerais em relação ao processo de produção textual. Ainda que insuficientemente profunda, é possível vislumbrar nesses documentos uma concepção dialógica, ou, pelo menos, sociointeracionista, dos processos de compreensão, produção textual e análise linguística, concepção, aliás, que remete à proposta apresentada, discutida e aplicada pelo professor João Wanderley Geraldi, no início dos anos de 1980, em alguns lugares do Brasil, notadamente Alagoas, Paraná e São Paulo (GERALDI, 1984).

No entanto, na contramão dessa perspectiva, a proposta de redação do Enem se concentra na *velha* dissertação.

A prática escolar de produção de textos escritos dissertativos remonta, no mínimo, à Idade Média e ao Renascimento, passando pelos séculos do princípio da "mudernage" até chegar ao seu ápice nos séculos XVIII e, principalmente, XIX, auge do pensamento positivista. Vidon (2014) argumenta que essa prática discursiva é constituída por uma visão de mundo racionalista, cartesiana, abstratamente objetivista, por um lado, e idealisticamente subjetivista, por outro.

Como acontece, naturalmente, em todas as esferas sociais em que a linguagem humana é trabalhada, também na escola os estudantes convivem com enunciados

de natureza variada — narrativas, descrições, pedidos, injunções, dissertações, argumentações, etc. Desde os primeiros anos de escolarização (hoje em dia, cada vez mais cedo, diga-se de passagem), discursos narrativos, poéticos, expositivos, orais e escritos, formais e informais, entre outras variações e variantes, estão o tempo todo presentes nas escolas, nos corredores, nos pátios, nas quadras, e, claro, nas salas de aula, em diferentes modalidades e configurações. Os conteúdos das disciplinas formais (português, matemática, ciências, biologia, química, física, etc.) são apresentados, sempre, sob alguma(s) dessas formas de enunciação.

Assim, o contato dos estudantes com textos dissertativos não se inicia com o ensino da dissertação, geralmente programado para o ensino médio. Além disso, esses enunciados expositivos não são meramente informativos, como, em geral, são concebidos. Do mesmo modo, conforme Vidon (2003), a argumentação não surge na vida dos estudantes apenas no ensino médio.

Há três pressupostos, pelo menos, que ocorrem aqui. Primeiro, pensa-se que o "discurso expositivo ou dissertativo" é isento de argumentação, caracterizando-se, essencialmente, por uma suposta neutralidade, objetividade e imparcialidade. Segundo, em uma perspectiva didática ainda positivista, compartimentaliza-se o conhecimento, de tal forma que dissertação e argumentação, enquanto práticas discursivas, são separadas de outras práticas, como as narrativas, e consideradas superiores. Tal compartimentalização, acompanhada de um processo de hierarquização, concebe a dissertação e a argumentação como "habilidades" ou "competências" mais complexas e, por consequência, cognitivamente fruto de aprendizagens mais tardias. Um terceiro pressuposto, enfim, diretamente relacionado aos outros dois, concede superioridade "linguístico-cognitiva" à dissertação em relação à argumentação. E para explicar isso, é preciso recorrer à história do pensamento no ocidente, voltar ao que foi chamado um pouco antes, lembrando o cantador Elomar Figueira, de "mudernage".

A antiguidade clássica, especialmente na Grécia, *cronotopo* em que viveram filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, ficou conhecida como a era de ouro da filosofia e, particularmente, da arte da oratória (DUBOIS et al., 1974).

Os gregos, em especial os atenienses, envolvidos com questões que tocavam as suas vidas enquanto cidadãos (no caso, os homens, que não eram escravos), precisavam tomar decisões na maioria das vezes bastante complicadas: guerrear ou não com fulano, punir ou não sicrano, elogiar ou denegrir beltrano..., enfim, questões que eram debatidas em assembleias e que demandavam defesas dos respectivos pontos de vista a respeito desses assuntos. Sócrates, notadamente, mas também Górgias, dentre outros pensadores citados por filósofos e historiadores, eram os que pareciam ter o dom da palavra, para persuadir ou convencer os seus ouvintes, concidadãos.

É justamente esse "dom" que os atenienses, os gregos e mais tarde os romanos irão querer dominar, aprender. Surgem, assim, as escolas, liceus ou academias de retórica e os mestres dessa arte de falar em público, não somente para recitar poemas ou contar histórias, mas para defender pontos de vista, persuadir ou convencer um auditório daquilo que se está defendendo ou propondo, ou ainda exaltando. Surgem, também, os tratados de retórica, como o de Aristóteles, na Grécia, e, mais tarde, o de Cícero, em Roma (Cf.: BARTHES, 1975).

A argumentação, especialmente nos termos da retórica aristotélica, no entanto,

deixa de ser bem vista e bem quista nos primórdios da "modernidade". O discurso científico moderno, cujo tratado filosófico primeiro é o "Discurso do Método" (1996), de Renè Descartes, descarta o discurso retórico como próprio e propício a seu *modus operandi*, promovendo, então, como analisam Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a demonstração como o modo típico de organização do discurso científico.

Outrossim, a expansão dos usos da linguagem escrita, especialmente a partir dos séculos XIV, XV e XVI, com o avanço das burocracias letradas, as facilidades advindas da utilização da imprensa, a propagação do livro e de uma cultura da escrita, colocam o *texto escrito dissertativo* como o lugar perfeito de registro das demonstrações científicas, espécie de espelho, portanto, desse novo homem, racional, objetivo, lógico, abstrato, e não passional, subjetivo, intuitivo, corpóreo (homem, aliás, muito bem descrito por Bakhtin no estudo sobre Rabelais e a cultura popular na Idade Média e no Renascimento).

Como sublinha Dalmásio (2011), esse novo homem, orientado pelo *cogito ergo sum* cartesiano sublima a existência em prol de um pensar separado do corpo:

> Considerada literalmente, a afirmação [*cogito ergo sum*] ilustra o oposto daquilo que creio ser verdade acerca das origens da mente e da relação entre a mente e o corpo. A afirmação sugere que pensar e ter consciência de pensar são os verdadeiros substratos de existir. E, como sabemos que Descartes via o ato de pensar como uma atividade separada do corpo, essa afirmação celebra a separação da mente, a "coisa pensante" (*res cogitans*), do corpo não pensante, o qual tem extensão e partes mecânicas (*res extensa*). (DALMÁSIO, 2011, p. 279)

Descartes, segundo Dalmásio (2011), queria mesmo dizer o que disse com o "penso, logo existo", postulando, assim, uma separação indelével entre corpo e mente. O trecho a seguir, do "Discurso do Método", exemplificaria isso:

> Por isso eu soube que era uma substância cuja essência integral é pensar, que não havia necessidade de um lugar para a existência dessa substância e que ela não depende de algo material; então, esse "eu", quer dizer, a alma por meio da qual sou o que sou, distingue-se completamente do corpo e é ainda mais fácil de conhecer do que esse último; e, ainda que não houvesse corpo, a alma não deixaria de ser o que é. (DESCARTES, 1996 apud DALMÁSIO, 2011, p. 280)

Para Dalmásio, enfim, trata-se de um "erro", a separação mente (a "alma", onde se alojaria o "eu") -corpo, que prevalece até hoje, sendo, em grande medida, tomado como "verdade".

Voltando ao tema principal deste trabalho, os exercícios escritos de dissertação tornam-se, assim, a partir dos séculos XV, XVI e XVII, exercícios do raciocínio lógico.

De fato, há um processo de transformação, como aponta Morrison (1996), da argumentação "oratória" para a argumentação "escrita", em que a noção de texto tem um papel fundamental.

Historicamente, o estabelecimento da noção de texto, de forma mais geral, como analisa Morrison (1996), remete, certamente, à antiguidade clássica, mas tem na idade média e, principalmente, na idade moderna, sua consolidação e institucionalização. Esse processo estaria relacionado à elaboração e organização do conhecimento, tendo em vista as mudanças históricas e sociais realizadas ao longo desses períodos, o que teria levado ao estabelecimento da própria noção de texto, enquanto produto da cultura escrita moderna.

Nos séculos XII e XIII, a exegese acadêmica, instituída pela Escolástica, proporcionara a necessidade de aprimoramento da apresentação textual em sua modalidade escrita. Isso teria se dado, segundo Morrison (1996.), particularmente em relação ao uso gramatical e à organização estrutural. Para ele, "a escrita cria frases com estruturas mais elaboradas" e impõe limites especiais, que estão fora do desenvolvimento formal da própria língua. Esses limites possuem componentes estruturais que provêm das convenções sociais, as únicas a darem origem a uma lógica interna do texto.

Assim, no mundo moderno, a apresentação do conhecimento sob o formato do texto escrito e, também, do livro teria proporcionado o desenvolvimento pedagógico da argumentação, com ênfase no aspecto inteligível do texto para tornar o conhecimento mais acessível. Torna-se, desse modo, possível uma sequenciação (um "leiuaute") do conhecimento, através de páginas, parágrafos, capítulos, tópicos, por um lado, no caso do livro, e introdução, desenvolvimento e conclusão, por outro, no caso do texto, produzindo, assim, um efeito de maior clareza, coerência e objetividade na apreensão da argumentação textual.

> A organização textual é, em boa parte, uma função da relação entre o pensamento e a estrutura do texto. A estrutura do pensamento é, assim, reproduzida na apresentação física da página, em que o raciocínio e o texto se unem para produzir efeitos conceituais (MORRISON, 1996, p. 174).

A partir, portanto, dessas práticas discursivas (e letradas) de padronização e estabilidade textuais, a princípio para fins de exegese acadêmica, a modernidade conceberá o texto expositivo (dissertativo) como a forma de composição usual das academias e das ciências, em especial.

Considerando-se, devidamente, todo o longo percurso sócio-histórico de desenvolvimento da noção de texto, no interior de uma cultura letrada, como propõe a análise de Morrison, postula-se a hipótese de inserção da "dissertação" ou "redação dissertativa" nessa cadeia sócio-histórica. Esse gênero é discursivamente constituído por uma modernidade, segundo a qual a transformação textual do conhecimento, na modalidade escrita, particularmente (mas não apenas), deve ser realizada a partir de critérios objetivos, como clareza, precisão, neutralidade e logicidade.

Com o objetivo de discutir o estado atual do ensino de texto na escola, analisa-se, a seguir, o modelo de proposta de redação do Enem, que tem na "dissertação" ou no "texto dissertativo-argumentativo" o gênero privilegiado. Em que medida esse modelo vai de encontro às perspectivas discursivas desenvolvidas nos últimos anos, tanto teoricamente, quanto nas práticas de ensino do texto, é o que se problematiza a seguir.

O ENEM E A VELHA DISSERTAÇÃO ESCOLAR (OU ESCOLÁSTICA)

Como dito na seção anterior, é possível encontrar os pressupostos de uma concepção moderna, lógico-racionalista e tipológica de texto, e de dissertação, em contexto escolar e, também, contraditoriamente, como este estudo pretende indicar, em discursos oficiais, como o da proposta de redação do Enem, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). Veja-se a seguir um trecho do Guia de Redação do Enem, publicado pelo Inep:

> A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às "competências" que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos (INEP, 2013, p. 7).

Como o mesmo Estado que estabelece parâmetros curriculares em que a concepção de linguagem predominante, ainda que com ressalvas, privilegia contextos reais de comunicação e, portanto, práticas linguístico-pedagógicas construídas a partir de uma noção discursiva de texto, propõe uma atividade avaliativa da dimensão de um Exame Nacional do Ensino Médio que se funda em uma concepção exatamente contrária à defendida por ele mesmo?

Como exemplificado a seguir, os PCN de Língua Portuguesa falam de diversidade de textos e gêneros, orais e escritos, e defendem uma perspectiva linguístico-pedagógica que considere interações reais de comunicação:

> Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos que se acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que se supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa. Isso tudo pode determinar as escolhas que serão feitas com relação ao gênero no qual o discurso se realizará, à seleção de procedimentos de estruturação e, também, à seleção de recursos linguísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se ao discurso propriamente. Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente (BRASIL, 1998, p. 11).

Já a orientação do INEP/MEC para a prova de redação do ENEM aponta em direção à homogeneidade de textos/gêneros discursivos e ao apagamento dos enunciadores e dos elementos mais concretos da situação enunciativa, como se percebe a seguir:

> Tipologia textual: texto dissertativo-argumentativo. Com base na situação problema proposta, o participante deveria expressar sua opinião, ou seja, apresentar uma tese. Para tal, poderia inspirar-se nos textos motivadores, mas sem copiá-los, pois eles devem ser entendidos como instrumentos de fomento de ideias, para que cada um possa construir o seu próprio ponto de vista. Nos parágrafos seguintes, o participante deveria apresentar argumentos e fatos em defesa de seu ponto de vista, inter-relacionados, com coesão e coerência. (INEP, 2013, p. 25).

Em cada um dos enunciados acima, dos PCN e do Guia de Redação do Enem, noções fundamentais aos estudos de texto e discurso, e consequentemente ao ensino do texto em sala de aula, são tratadas de forma completamente distintas. Uma dessas noções é

a de *situação*. Nos PCN, essa noção está associada diretamente a discurso (interação) e historicidade, influência indubitável das teorias enunciativas e discursivas, como a do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; 2010a; 2010b): "Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico" (BRASIL, 1998, p. 11). Por outro lado, no Guia de Redação do Enem, *situação* refere-se à situação-problema, que nada mais é que o chamado "tema da redação", abstraído da realidade (mais do que "extraído"), sem um elo enunciativo concreto com um discurso e uma historicidade.

Trata-se meramente de um exercício escolar ou escolástico (lembrando aqui a expressão utilizada, criticamente, por Bakhtin, em "Questões de estilística no ensino de língua" [2013]), herança de tempos longínquos em que dissertar sobre "temas edificantes" (SKINNER, 1999, p. 49) era parte dos estudos clássicos, do *trivium*, como destaca também Rojo (2008, p. 34), dentro do que ficou secularmente conhecido como "exercícios de composição".

Desse modo, enquanto a noção de *situação* do Guia do Enem se relaciona à noção escolar e escolástica de "tema" (refletida e refratada no senso comum), a noção de *situação* dos PCN pode ser relacionada a uma outra noção de "tema", aquela proposta justamente pelo Círculo de Bakhtin, especialmente em "Marxismo e filosofia da linguagem" (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2003), no capítulo intitulado "Tema e significação na língua":

> O tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. Isto é o que se entende por tema da enunciação (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2003, pp.133-4).

A Prova de Redação do Enem se filia, assim, a uma tradição conceitual muito antiga, no mínimo secular, que fez da "prosa dissertativa" o modelo de texto e de discurso esperados/desejados por uma ciência e uma pedagogia racionalistas, promotora de um ideal de sujeito *descorporificado*, capaz de pensar abstraindo-se da realidade que o cerca, podendo se concentrar em seu pensamento e em sua expressão, valendo-se da língua tão somente como um instrumento de comunicação e, agora, valendo-se do gênero discursivo "dissertação" como passaporte para um nível superior de cognição.

A Proposta de Redação do Enem, cujo enunciado de base é "A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija texto dissertativo-argumentativo em norma padrão da língua portuguesa sobre o tema *XXXX*, apresentando proposta de intervenção, que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista", realiza, concretamente, o que tem sido compreendido (VIDON, 2013; VIDON et al., 2014) como um processo de *dessubjetivação*, em que tanto enunciador e destinatário, quanto o próprio processo de enunciação são sublimados, alçados a um tempo-espaço abstrato, *dessituado*, desencarnado.

Os PCN, por sua vez, orientam exatamente o movimento contrário:

> Compreendida como um complexo processo comunicativo e cognitivo, como atividade discursiva, a prática de produção de textos precisa realizar-se num espaço em que sejam consideradas as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve (BRASIL, 1998, p. 44).

Coerentemente com sua visão de sujeito e de linguagem, em nenhum momento, a proposta de redação do Enem leva em conta aspectos discursivos considerados, pelos próprios PCN, como fundamentais para a produção de um texto. Tomam-se como dados absolutos *quem escreve*, *para quem se escreve* e *quais as condições concretas de enunciação*. No fundo, esses aspectos são tratados como universais, gerais, como se não importasse, de fato, os sujeitos concretos envolvidos na enunciação e o tempo e espaço reais dessa enunciação.

O enunciado "redija texto dissertativo-argumentativo sobre o tema" apaga, em sua formulação, interlocutores localizados em situações concretas de enunciação. Como diria Bakhtin, em "Para uma filosofia do ato responsável" (2010a), a proposta trabalha *como se* eus *não existissem*, nem o eu que fala, nem o eu que escuta. Outrossim, procura construir um tempo-espaço (cronótopo, também conforme BAKHTIN, 2010b) abstrato, abstraído da realidade, ao tratar o tema e a argumentação como universalizantes, generalizantes.

Sem essas indicações concretas dos interlocutores, os candidatos acabam se constituindo, discursivamente, como enunciadores-alunos e, por sua vez, seus destinatários como enunciatários-professores/examinadores/avaliadores. O enunciador reduz, dessa forma, o seu outro ao professor, ou à banca de correção da prova, e se reduz, também, a um mero estudante em situação de exame vestibular[40].

Ainda que preveja um momento da enunciação como proposta de intervenção em uma problemática social relevante, como, por exemplo, "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira" (Proposta de Redação do Enem/2015), os fundamentos epistemológicos da proposta de redação do Enem não se enquadram naquilo que pesquisadores como Bawarshi & Reiff (2013) denominam "virada genérica":

Nos últimos trinta anos, pesquisadores que atuam em diversas disciplinas e em diversos contextos revolucionaram a maneira como pensamos os gêneros, contestando a ideia de que os gêneros seriam simplesmente categorizações de tipos textuais e oferecendo, em vez disso, uma compreensão de gêneros que liga variedades de textos a variedades de ação social.

Certamente, não seria exagero afirmar que estamos testemunhando uma espécie de "virada genérica" nos estudos de retórica e escrita, virada que vem embasando diversos aspectos dos compromissos da área: do ensino da escrita em vários níveis e contextos ao estudo da escrita como forma de ação ideológica e participação social e à pesquisa sobre a escrita, a metacognição e a transferibilidade (BAWARSHI & REIFF, 2013, p. 15/p. 19).

40 O que podemos perceber é que os textos de opinião produzidos nos vestibulares e em exames como o Enem são muito mais *dessubjetivados* (VIDON, 2013) do que os textos-fontes, que representam enunciados concretos de gêneros vivenciados na realidade e a partir dos quais, e com os quais, as propostas de redação são produzidas.

A Proposta de Redação do Enem não se insere nessa "virada", ainda não fez a passagem de uma modernidade racionalista, positivista, para uma outra modernidade, recente, como propõe Giddens (1991), líquida, como metaforiza Bauman (2001), pós-moderna, como defendem alguns, ou, simplesmente, contemporânea ou atual, reflexo e refração de um tempo-espaço difuso, transdisciplinar, multifacetado, *glocalizado* (SANTOS, 2010), que, aliás, tem duvidado bastante de consistências, coerências, coesões e, especialmente, unidades.

CONCLUSÃO

A proposta de redação do Enem parece contribuir com certo processo de ensino de redação que se pauta pela análise da estrutura de certos gêneros discursivos, como é o caso da "dissertação" (ou "texto dissertativo-argumentativo), e pela aplicação, mais ou menos mecânica, dessas estruturas em situações específicas, como a situação avaliativa exemplificada neste trabalho. Como consequência, a enunciação de gêneros do discurso dissertativo-argumentativo fica muito restrita à escola e, paralelamente, a *Enems* e Vestibulares. A finalidade desses enunciados é tão-somente a aprovação em um processo de seleção, e não a comunicação mais ampla, o diálogo mais amplo.

Sem dúvida, a escola não pode se reduzir a essa finalidade, no que tange à formação de leitores e escritores. Certamente, o sistema é perverso e "ordena" as práticas existentes. O Enem, os concursos e vestibulares são sistemas cuja perversidade precisa ser repensada, de alguma forma.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003.

____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos-SP: Pedro & João, 2010.

____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

____ **Questões de estilística no ensino da língua.** São Paulo: 34, 2013.

BARTHES, R. A retórica antiga.In: COHEN, J. et al. **Pesquisas de Retórica.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero:** História, Teoria, Pesquisa e Ensino. São Paulo: Parábola, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

DALMÁSIO, A. **O erro de Descartes:** emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DESCARTES, R. **O discurso do método.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

DUBOIS, J. et al. **Retórica Geral.** São Paulo: Cultrix, 1974.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** Cascável, PR: Assoeste, 1984.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade.** São Paulo: : EdUnesp, 1991.

GINZBURG, C. **Mitos, Emblemas, Sinais:** Morfologia e História. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

INEP. **Guia da Prova de Redação do Enem**. Brasília-DF: MEC, 2013.

MORRISON, K. Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação.In: BOTTÉRO, J. et al. **Cultura, Pensamento e Escrita**. São Paulo: Ática. pp. 141-200, 1996.

PERELMAN, C. & OLBRECHST-TYTECA, L. **O tratado da argumentação:** a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ROJO, R. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao Trivium?In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SKINNER, Q. **Razão e retórica na filosofia de Hobbes**. São Paulo: : EdUnesp, 1999.

ESCRITA ACADÊMICA E DESENVOLVIMENTO DE AUTORIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES VIA EAD: AS UNIVERSIDADES ESTÃO PREPARADAS?[41]

ACADEMIC WRITING AND DEVELOPMENT OF AUTHORSHIP IN TEACHER TRAINING VIA DISTANCE EDUCATION: ARE THE UNIVERSITIES PREPARED?

Dorotea Frank Kersch[42]
Fernando César dos Santos[43]

RESUMO: A demanda crescente por cursos de formação de professores ocasionou o crescimento dos cursos de licenciatura a distância, os quais se tornaram o tipo de graduação em maior número nessa modalidade de ensino. Dentro deste grupo, o curso de Pedagogia é o que conta com maior número de inscritos. Nosso objetivo é identificar as concepções de trabalho acadêmico que três alunas de Pedagogia em EAD demonstram na elaboração de seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Além disso, procura-se verificar como a universidade se prepara para a oferta de seus cursos nessa modalidade: de um lado para desenvolver o letramento acadêmico de seus alunos e, por outro, evitar possíveis plágios. Na grade curricular do curso não há previsão de atividades acadêmicas que preparem os alunos para a escrita do trabalho final. Consequentemente, as alunas, com uma concepção equivocada do que seja um trabalho acadêmico e, para fazer o que a universidade lhes pede, recorrem ao plágio. Antes de criminalizar a atitude das alunas, entretanto, é necessário que as universidades revejam práticas de leitura e escrita, de modo especial na modalidade EAD e se preocupem com a qualidade dos cursos que ofertam.

Palavras-chave: Escrita Acadêmica. Plágio. Ensino a Distância. Formação de Professores.

ABSTRACT: A growing demand for teacher training programs has led to an increase of distance learning programs in education, which have become the main type of undergraduate programs in education. Within this group, Pedagogy has the most number of subscribers. Our aim is to identify the academic work concepts he demonstrated by three Pedagogy students in the preparation of their honors thesis in distance learning. Additionally, we evaluate how the university is preparing itself to

41 Os dados discutidos neste artigo são parte da dissertação de mestrado do segundo autor

42 Professora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS. E-mail: dorotea_fk@hotmail.com

43 Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS, professor da Universidade Estadual do Maranhão. E-mail: nandouema72@gmail.com

offer its courses with this method: first to develop the academic literacy of its students and, second to avoid possible plagiarism. In the curriculum of the course there are no academic activities predict to prepare students for writing their honors thesis. Consequently, the students, with a misconception of what an honors thesis means and to do what the university requires, they resort to plagiarism. Before criminalize the student's attitude, however, it is necessary for universities to review their reading and writing practices, especially in distance education method, so that they are concerned about the quality of the courses they offer.

Keywords: Academic Writing. Plagiarism. Distance Education. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

Se, a partir dos anos sessentas do século passado, com a democratização do ensino da escola básica, começa a mudar o perfil dos alunos, o que se vê nas duas primeiras décadas deste século é a democratização do acesso ao ensino superior, por meio de políticas públicas (como REUNI, PROUNI, FIES,[44] dentre outros programas) ou mesmo pela proliferação de instituições de ensino superior (muitas de qualidade discutível). Aumentam ainda as ofertas de cursos superiores na modalidade de ensino a distância (EAD), também em instituições públicas, como veremos adiante. Isso muda também o perfil do aluno que chega ao ensino superior, e ele deveria, pois, receber uma atenção diferenciada. Os currículos dos cursos deveriam prever uma oferta que desse conta de atender a esse novo perfil de alunos.

Os alunos que saem da escola básica e estariam, teoricamente, prontos para continuar seus estudos no ensino superior apresentam, todavia, muitos problemas no que se refere à produção escrita, o que também é amplamente divulgado pela mídia a cada realização do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, quando o desempenho dos alunos não tem se mostrado satisfatório. Também pesquisas realizadas no Brasil (OLIVEIRA, 2009; BRANDÃO, 2013; KERSCH, 2014; ASSIS, 2015, por exemplo) e no exterior (LEA; STREET, 2014; ZAVALA 2010, por exemplo) discutem a dificuldade de estudantes e professores com a escrita acadêmica. Essa escrita exige que os alunos tenham habilidades de construir um texto, trabalhando, de forma coerente, as múltiplas vozes dos autores referenciados e a sua própria voz. Essa habilidade precisa ser ensinada para que o aluno desenvolva um letramento acadêmico sólido.

As dificuldades com a escrita acadêmica são ainda maiores quando os alunos são oriundos de contextos socioculturais onde suas habilidades de leitura e escrita e letramento básico não foram suficientemente desenvolvidas. E maiores ainda, acreditamos, quando esses alunos de camadas menos escolarizadas da população vão buscar um curso de pedagogia na modalidade a distância e não recebem ali um atendimento adequado para desenvolvê-los. Neste artigo, portanto, a partir da análise de três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia a Distância, de um polo de uma universidade pública do nordeste brasileiro, objetivamos refletir sobre as concepções do que seja

44 REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais; PROUNI: Programa Universidade para Todos; FIES: Fundo de Financiamento Estudantil, todos programas destinados a garantir o acesso de alunos ao ensino superior.

um trabalho acadêmico para as alunas investigadas, depreendidas pelos pesquisadores nesses TCCs, bem como verificar em que medida a universidade se prepara para a oferta de cursos em duas frentes: o desenvolvimento do letramento acadêmico de seus alunos e a atenção para possíveis plágios.

A demanda crescente por cursos de formação de professores, impulsionada pela obrigatoriedade do curso superior para atuar como professor no ensino fundamental e médio, por força da Lei nº 12.796/13, fez com que os cursos de licenciatura a distância crescessem e se tornassem, hoje, o tipo de graduação em maior número na modalidade EAD.[45] Dentro desse grupo, o curso de Pedagogia é o que conta com maior número de inscritos.[46] Isso se dá, a nosso ver, por essa licenciatura ser vista como um "genérico" de formação de professores, um grande curso de qualificação para aquisição de ferramentas e métodos de como ensinar melhor, o que é uma forma simplista de compreender o papel do curso de Pedagogia. Essa licenciatura deveria ser encarada como responsável pela formação daqueles que não só vão atuar na formação dos indivíduos, mas que também vão pensar caminhos para as necessárias renovações e mudanças do processo educacional brasileiro. A ideia de conceber o curso de Pedagogia apenas como formação de professores, a nosso ver, é muito reducionista, e, digamos, uma ideia de senso comum. Trata-se de um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, apresenta uma diretriz orientadora da ação educativa, no sentido de que não é um conjunto de regras e métodos de ensinar fechados, e, sim, uma orientação a partir da qual o pedagogo pode construir novos saberes e reflexões sobre a prática educacional. Segundo Libâneo, a pedagogia se ocupa

> [...] com a formação do professor que irá atuar no processo ensino/aprendizagem de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, apresenta uma diretriz orientadora da ação educativa (LIBÂNEO, 2001, p. 6).

Dada essa concepção que temos do que seja a formação do pedagogo, maior ainda tem de ser a preocupação com a maneira como essa formação é oferecida, o que, a nosso ver, passa necessariamente pela linguagem, mais precisamente, que seja oferecida ao professor em formação a possibilidade de experienciar a leitura e a escrita como práticas sociais, que ele possa perceber que leitura e escrita devem nos auxiliar a agir adequadamente no mundo social. Passando por essa experiência, o professor estará também capacitado a adotar esse modelo de letramento com seus alunos, quando for atuar. E os currículos das instituições de ensino superior deveriam se preparar para isso.

No caso da escrita acadêmica, ela pressupõe, e até exige, que tenhamos diálogo com outros autores que pensaram nosso objeto antes de nós, os quais contribuirão teórica e metodologicamente com nossa investigação. Na atuação de professor orientador e

45 É possível que a falta de infraestrutura, a desigualdade social e econômica da região Nordeste acabam também influenciando para que esta modalidade seja, muitas vezes, a única possibilidade de estudo para muitos dessas localidades mais afastadas.

46 Disponíveis em: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-17/educacao-distancia-cresce-mais-que-presencial. Acesso em: 30 jun. 2015. Sobre a evolução da EAD no Brasil, com dados semelhantes, conferir: <www.abed.org.br/congresso2013/cd/130.doc>. Acesso em: 30 jun. 2015

avaliador de trabalhos de conclusão de curso de pedagogia realizado na modalidade EAD de um dos autores deste artigo, constatamos que a necessidade desse diálogo nem sempre é bem compreendida pelos alunos, ou melhor, nem sempre é bem trabalhada por eles. Se a dificuldade na escrita acadêmica já existe no ensino presencial, como mostram alguns estudos aqui discutidos, como ela se dá no ensino a distância, quando se requer uma autonomia ainda maior do aluno? Os currículos dos cursos oferecidos nessa modalidade de ensino contemplam essa preocupação com a formação integral do professor? Há preocupação da universidade com a qualidade da escrita acadêmica e com possíveis plágios?

Pretendemos responder a essas perguntas ao longo deste artigo, que se acha dividido em cinco partes. Além desta introdução, na próxima seção, apresentamos o referencial teórico que sustenta nossa investigação. Em seguida, apresentamos a metodologia que usamos para conduzir nosso estudo. Na sequência, analisamos e discutimos nossos dados para, por fim, apresentar algumas considerações com que encerramos o artigo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escrita na formação inicial tem sido objeto de investigação de muitos pesquisadores brasileiros (por exemplo, KERSCH, 2014; BARROS, 2014; DE SOUZA, 2014; ASSIS, 2015, para citar alguns), o que reveste o tema de importância. Essas discussões são decorrentes daquelas iniciadas pelos pesquisadores ligados aos Novos Estudos de Letramento (LEA; STREET, 1998; 2006; 2014; GEE, 2000; LILLIS, 2003). Já a escrita exigida nos cursos oferecidos na modalidade EAD, em que a autoria muitas vezes pode ser questionada, parece que não tem sido suficientemente estudada.

As práticas de letramento próprias do meio acadêmico são muito distintas daquelas a que o aluno estava acostumado no ensino médio. Isso, provavelmente, distancia a escrita dos acadêmicos das propostas dos professores, uma vez que a maioria deles não tem o domínio da linguagem acadêmica, que precisa ser aprendida (e ensinada). O professor do ensino superior, por sua vez, parece assumir que ensinar a escrever gêneros que circulam na esfera acadêmica não é tarefa sua e que o aluno deveria vir com essas competências e habilidades desenvolvidas. Ao focar na formação de professores via EAD, o desafio parece ser maior: nem sempre as universidades que oferecem essa modalidade de ensino preocupam-se, de fato, com o desenvolvimento do letramento acadêmico de seus alunos, que precisa culminar com a escrita do trabalho de conclusão de curso – TCC. Mas que gêneros o aluno é levado a escrever ao longo da sua graduação? Os currículos dos cursos EAD parecem continuar os mesmos da modalidade presencial. Ainda que o EAD traga uma série de facilidades, como o acesso ao ensino superior de alunos de lugares mais afastados os quais, de outra forma, talvez não tivessem a oportunidade de estudar, sua proposição também deveria vir acompanhada de preocupação com a qualidade da entrega dos alunos (que se seguiria à qualidade da oferta).

A democratização do acesso ao ensino iniciado nos anos 1960, no Brasil, como se mencionou antes, é uma das razões pelas quais o perfil do professor tenha mudado: já não apenas são os filhos das famílias letradas que chegam ao ensino superior. Também os filhos das classes populares – às vezes provenientes de famílias pouco letradas –, muitos deles apoiados por iniciativas e incentivos governamentais (REUNI e PROUNI,

por exemplo) agora frequentam o ensino superior, muitos deles nos cursos de licenciaturas. A fragilidade da educação básica frequentemente é perceptível quando chegam ao ensino superior. Esse cenário, entretanto, não se restringe apenas ao Brasil. Essa realidade é identificada também em outros países, em que o perfil dos alunos do ensino superior também mudou: seja pelo acesso das minorias étnicas e linguísticas, seja pelas facilidades de mobilidade promovidas pela globalização. Lillis (2003), por exemplo, argumenta a favor de uma escrita dialógica, em que o *feedback* dê lugar ao *talkback*, ou seja, a partir da escrita do aluno teria de se instaurar um verdadeiro diálogo do professor com o texto do aluno, do aluno com a escrita do professor, numa cadeia que se estenderia para além dos objetivos da disciplina. Produção escrita, entendida como letramentos acadêmicos (LEA; STREET, 2014), não significa escrever para a universidade, mas para a vida. Essa concepção de escrita como diálogo, no nosso entender, faria toda a diferença, principalmente na modalidade EAD, em que as tecnologias da informação e comunicação (TICs), se bem usadas, poderiam promover um diálogo permanente entre professor e alunos.

Evidentemente, mais perceptíveis parecem ser as lacunas na formação relacionada à escrita acadêmica quando formos olhar mais de perto a formação oferecida num curso de pedagogia a distância de um polo de uma cidade no interior de um estado do nordeste brasileiro: alunos vindos de contextos sociais em que a leitura e a escrita não organizavam a vida da família, pais muitas vezes ainda analfabetos, primeira pessoa da família a alcançar o ensino superior, pouca familiaridade com as TICs. Entretanto, se nos afiliamos aos estudos de letramento, concebendo leitura e escrita como práticas sociais, somos desafiados a abandonar a classificação da escrita desses alunos apenas em boa ou má, alimentada pelo discurso do déficit (HENDERSON; HIRST, 2007). Adotar essa concepção de leitura e escrita nos leva a tentar compreender como chegaram às concepções de escrita que os pautam, ou melhor, em que medida a universidade está de fato preocupada com o desenvolvimento de seu letramento acadêmico.

Se quisermos compreender a escrita e outras práticas de letramento que acontecem em contextos acadêmicos, é necessário nos voltarmos aos estudos de Lea e Street (2006; 2014), que compreendem que essas práticas seriam concebidas a partir da "sobreposição de três perspectivas ou modelos: (a) modelo de habilidades de estudo, (b) modelo de socialização acadêmica e (c) modelo de letramentos acadêmicos" (LEA; STREET, 2014, p. 480).

O modelo das habilidades de estudo entende o letramento universitário como um conjunto de habilidades e ferramentas, práticas e cognitivas, que o aluno deve adquirir para conseguir integrar esta realidade de modo positivo. Quem se filia a esse modelo entende que, de posse dessas habilidades, o aluno as transferirá a quaisquer contextos de escrita. Nesse caso, a responsabilidade pelo fracasso fica somente sobre o aluno.

No modelo de socialização acadêmica, a responsabilidade se inverte, e cabe ao professor a iniciação do aluno nesse conjunto de habilidades específicas que o mundo acadêmico exige, familiarizando-o com os gêneros que circulam na esfera acadêmica. Nessa perspectiva, além de transferir parte da responsabilidade para o professor, esse modelo pressupõe que os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos, e, uma vez adquiridas as características, o aluno seria capaz de transitar livremente por qualquer disciplina e por qualquer desafio da construção textual acadêmica.

O modelo dos letramentos acadêmicos, por sua vez, parte da premissa de que leitura e escrita são práticas sociais, de que lemos e escrevemos para 'fazer coisas', para agir no mundo. Nessa concepção, o aluno deve apreender o domínio dos diversos gêneros linguísticos que possibilitarão sua inserção nas diversas disciplinas. Esse modelo está relacionado à produção de sentido, às identidades, ao poder e à autoridade. Ao se trabalhar nessa perspectiva, tanto alunos, professores, como a própria Universidade dividem a responsabilidade acerca da construção deste tipo de conhecimento. O letramento acadêmico irá focar os diferentes significados que cada um deles dá à escrita. E, como prática social, leva em consideração, também, a história de vida dos alunos, seus processos de letramento anteriores e sua nova realidade, quando é imerso nesse novo contexto cultural, o da Universidade.

Em relação à esfera acadêmica, cabe ao aluno, segundo Oliveira (2014, p. 7), assumir "a identidade acadêmico-científica para melhor se inserir". Entretanto ele precisa ser iniciado no discurso acadêmico, o que não ocorre facilmente, tendo em vista ser um novo discurso que deve ser aprendido, uma nova linguagem social que precisa ser apre(en)dida, que não apenas forma, mas transforma, leva o aluno a construir novas identidades, ou, como disse uma participante da pesquisa de Stein (2016): "Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha!", quando, ao falar sobre uma resenha que produzira, no semestre seguinte já não a identificava como sendo sua, ainda que soubesse que era.

Parece-nos que as dificuldades que os alunos encontram com a linguagem acadêmica poderiam ser suavizadas com uma mudança dos professores no trabalho em conjunto com os alunos. Escrita precisa estabelecer o diálogo. É preciso, todavia, que também os projetos acadêmicos dos cursos assumam o trabalho com os letramentos como crucial em seus currículos.

Letramentos se relacionam a relações de poder, em cujo seio se forjam as identidades. Street (2013) associa o letramento aos contextos culturais, ou seja, podemos inferir que, dependendo da comunidade em que o aluno se acha inserido, letramento começa antes da escola. O letramento acadêmico, por sua vez, se inicia (ou deveria iniciar) muito antes da entrada na Universidade. Araújo e Dieb (2013) afirmam que as dificuldades de escrita no ensino superior poderiam ser decorrentes do fato de que "poucos são os gêneros de texto com os quais os estudantes conseguem estabelecer uma comunicação satisfatória, especialmente se o que estiver sendo analisado for o estilo da escrita e a organização retórica do próprio gênero". E isso precisa ser ensinado, tanto na escola quanto no ensino superior: os alunos precisam ser levados a se conscientizarem de que a escrita serve para agir no mundo social, é necessária 'fazer coisas'. E aqui concordamos com Araújo e Dieb (2013) de que, provavelmente, a atividade de escrita "tenha deixado de ter ou, quiçá, nunca tenha tido um significado (importância, valor, sentido) sensível e concreto para a vida desses sujeitos". A escrita não tendo sentido para os sujeitos, ou não sendo compreendida como necessária para agir no mundo, no nosso entender, é porta aberta para o plágio.

Várias de nossas práticas cotidianas sofreram (e continuam sofrendo) mudanças em função da facilidade de acesso à tecnologia, o que impacta também as práticas acadêmicas. Essa facilidade de acesso, aliada à grande disponibilidade de textos e informações, encontra terreno fértil para o uso da cópia. Já encontramos referência à geração "Copy-Paste" ou "Crtl c + Crtl v" (ABRANCHES, 2008; SILVA, 2008), em todos

os níveis de ensino, mas é no ensino superior (graduação e pós) que ele começa a ser *criminalizado*. O entendimento equivocado do que seja efetivamente pesquisar (e escrever) pode levar o aluno a um procedimento também equivocado (e condenado em nossa cultura): o plágio.

Para Hafernik et al. (2002, p. 43), plágio diz respeito ao uso inapropriado de fontes em trabalhos escritos para a academia, que pode envolver "copiar passagens de uma fonte sem uso de aspas e citação; parafrasear sem o uso de citação; apresentar ideias como sendo originais quando elas são tomadas de outra fonte; ou mesmo entregando um artigo que tenha sido escrito inteiramente por outra pessoa". Investigando a prática do plágio no ensino de inglês como segunda língua nos Estados Unidos, os autores sugerem que há diferenças na compreensão do que se considera plágio na cultura ocidental em relação a outras culturas. Entendem também que essa prática pode ser compreendida pelos professores ao longo de um *continuum*, em três estágios: no primeiro, esse comportamento é considerado sempre um erro. No segundo, os professores continuam encarando-o como erro, mas creem que as crenças e diferenças culturais de alguns alunos, distintas das suas em relação ao plágio, fazem com que não considerem seu ato como algo errado. Por último, os professores (ainda que um número pequeno) ainda creem que é errado, mas a compreensão de diferenças culturais os faz questionar se a condenação do plágio é, de fato, correta.

Compreender o que leva um aluno a plagiar é, de fato, um desafio. Celani (2005, p. 118) diz que a questão cultural não pode ser ignorada, e que, no contexto brasileiro, não se pode "tomar como dado que todos os alunos têm a mesma cultura porque são brasileiros", com o que concordamos. Também nossos alunos, dependendo de sua formação prévia, da forma como sempre lidaram com a pesquisa desde a escola básica, podem ter um entendimento diferente do nosso quando nos entregam um texto copiado, por exemplo, da internet, não considerando que estejam fazendo algo errado. Essa discussão precisa ser feita quando se trabalha com escrita acadêmica, uma vez que, provavelmente, não foi feita antes de o aluno ingressar no ensino superior. Como bem lembra Celani (2005, p. 118), "o trato com os livros e outras fontes poderá ou não ter feito parte de sua escolaridade anterior e, na maioria das vezes, os aspectos éticos referentes ao tratamento da informação proveniente de fontes diversas não lhes foram apresentados nem foram discutidos especificamente".

Antes de criminalizarmos a prática do plágio, que é cada vez mais frequente na academia, temos de nos perguntar que espaço os currículos dos nossos cursos têm dado para discutir essa questão. Araújo e Dieb (2013), ao analisarem como a interação num fórum virtual pode alavancar a aprendizagem da escrita de textos acadêmicos e promover a construção de uma consciência deontológica inerente a essa atividade, destacam que uma das principais preocupações dos alunos era como deveriam referir os autores consultados em seus trabalhos e, dessa forma, citá-los adequadamente, sem que isso configurasse plágio. Abrindo a discussão da questão no fórum, os autores mostram que:

> [...] o fortalecimento da consciência dos alunos acerca da dimensão ética que perpassa essa atividade interativa mostrou-se igualmente necessário, devendo esse fortalecimento basear-se na construção e na vivência de valores socialmente estabelecidos, aceitos e praticados pelos membros da comunidade acadêmica (ARAÚJO; DIEB, 2013, p. 86)

Ou seja, quando se trabalha na perspectiva dos letramentos acadêmicos, entendidos aqui como todas as práticas de leitura e escrita de gêneros que circulam na esfera acadêmica – resumos, resenhas, artigos, ensaios, TCC, por exemplo – é preciso que os alunos sejam não apenas familiarizados com esses gêneros, mas que lhe sejam oferecidas oportunidades reais de escrita, e que eles sejam também apresentados à cultura acadêmica, em que o plágio não é aceito. Eles precisam aprender a resumir, parafrasear, citar, mas também precisam saber que existem leis que protegem a propriedade intelectual. E esta é a tarefa das universidades: levar os alunos a experienciar a escrita como algo natural, que eles fazem dentro e fora da universidade (mas que na universidade é um tipo específico de escrita) como necessária para produzir sentido. A partir da escrita dialógica, em que *feedback* acompanha *talkback*, o aluno poderá se apropriar das regras, valores e conceitos, bem como estrutura dos gêneros que circulam na academia. Apropriando-se dessa concepção de escrita, certamente também desenvolverá o que Araújo e Dieb (2013) chamam de consciência deontológica sobre a produção textual na academia.

METODOLOGIA

Neste trabalho, refletimos sobre as concepções do que seja um trabalho acadêmico para três professoras em formação num curso de Pedagogia, oferecido na modalidade a distância por uma universidade pública do nordeste brasileiro, bem como verificamos em que medida a universidade se prepara para a oferta de cursos nessa modalidade, tanto visando ao desenvolvimento do letramento acadêmico de seus alunos, quanto a evitar possíveis plágios. Para essa finalidade, analisamos os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) produzidos por essas alunas, entregues para obter o grau de pedagogo.

AS AUTORAS DOS TCCS

As alunas cujos TCC são objeto de análise aqui, integravam duas turmas que, originalmente, contavam com 25 alunas(os), cada uma. Quando foi iniciado o trabalho de orientação em 2013, por um dos autores deste artigo, elas já estavam no sétimo período, e o número já havia sido reduzido para 11 e, destas, somente sete entregaram os Trabalhos de Conclusão de Curso. Apenas esse dado já seria um sinalizador das dificuldades encontradas pelas alunas no decorrer do curso. Essas dificuldades, no nosso entender, estão fortemente associadas à trajetória de letramento e de vida das alunas. Esses TCCs foram escolhidos a partir de alguns critérios: alguma pontualidade no cumprimento dos prazos e maior interação com o orientador, se comparadas a outras alunas. Elas foram escolhidas, também, por representarem bem o perfil dominante do curso de pedagogia a distância da universidade em questão: alunas que trabalham como professoras alfabetizadoras, buscando um curso superior como forma de aperfeiçoamento de suas práticas e como forma de se manter no trabalho, em função de a Lei 12.796/13 determinar que todos os professores da escola básica tenham formação em nível superior. O segundo autor deste artigo, pedagogo, atuava como uma espécie de 'orientador a distância', por ser o tutor, uma vez que elas também tinham um orientador presencial, o professor do curso. As orientações eram realizadas pelo ambiente virtual AVA e durante alguns encontros presenciais marcados pela coordenação do curso.

Em relação ao perfil socioeconômico e cultural das alunas, elas eram oriundas da zona rural de um município do interior de um estado nordestino, e integram famílias de baixa renda e com baixa escolaridade, sendo duas delas filhas de mãe e/ou pai analfabetos. Originárias do próprio município do polo em que foi realizado o trabalho de orientação a distância, tiveram toda a sua formação na cidade e são, também duas delas, as primeiras pessoas da família a cursar uma Universidade.

Nas conversas informais, durante os encontros de orientação, tomamos conhecimento de suas histórias de letramento e das dificuldades e faltas com que foi construída sua formação superior. A partir dos relatos delas, e também na entrevista semiestruturada que fizemos com cada uma delas, fomos apresentados aos seus processos de alfabetização e letramento, na nossa avaliação, malconduzidos, a suas origens familiares de baixíssima escolaridade e quase nenhum contato ou estímulo à leitura; relato de escolas de ensino fundamental e médio bastante precárias, enfim, todo um contexto social que, poderíamos imaginar, jamais as levaria ao ensino superior. Mas a oportunidade que, inegavelmente, o ensino a distância proporciona a esse público viabilizou a entrada delas na universidade. O curso escolhido foi quase um processo natural: Pedagogia. Todas já atuavam como professoras alfabetizadoras antes de ingressarem na graduação e buscavam, além do diploma (agora obrigatório por força de lei), uma melhor qualificação para a atuação no magistério. Acreditamos que essa melhor qualificação só poderia se realizar se o curso procurado por elas tivesse, de fato, uma preocupação com o desenvolvimento de seu letramento acadêmico, mais precisamente de sua escrita acadêmica.

O ESPAÇO DA ESCRITA NO CURSO E O FUNCIONAMENTO DA ORIENTAÇÃO

Na grade curricular do curso de Pedagogia a Distância frequentado pelas alunas cujos TCCs são analisados neste artigo, as disciplinas estão divididas em três grupos: *Núcleo Comum*, relativas às disciplinas que trabalham conhecimentos gerais e específicos sobre o ambiente escolar e sobre a sociedade; *Núcleo Específico de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*, com disciplinas ligadas ao ensino na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, Ensino Médio e *Núcleo Específico de Estudos Integradores*, formado por disciplinas sobre a organização do trabalho escolar, incluindo a participação do profissional na área de serviços e apoio escolar. Dentro desses eixos, em nenhuma disciplina se trabalha o processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita acadêmica, sinalizando para o fato de que este não é um objetivo do curso. A avaliação nas disciplinas era feita por meio de provas presenciais, normalmente com sete questões: três de múltipla escolha e quatro discursivas. Chama a atenção também que não eram atribuídos créditos ao TCC, ainda que o aluno fosse obrigado a construí-lo.

Em relação ao trabalho de orientação, essa era realizada tanto a distância como de forma presencial. No caso desta última, para esse grupo, foram três encontros com datas fixadas pela coordenação, que aconteceram no polo onde as alunas estudavam/viviam. Nesses encontros, que aconteciam em grupo, cada aluna procurava tirar suas dúvidas, e o orientador apresentava linhas gerais sobre a realização de um trabalho acadêmico, marcadamente, em relação a regras e normas de escrita. A orientação a distância acontecia via Moodle, com a abertura de fóruns, e por meio de mensagens

individuais, pois era nessa plataforma que os trabalhos eram enviados ao orientador, que os corrigia e devolvia até que pudessem ser entregues. Esses dados de interações escritas também são usados nesta pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Projetar e almejar uma formação que desenvolva indivíduos autônomos, que sejam levados a produzir sentido com sua escrita na academia, a nosso ver, é um processo que ainda está em curso no ensino superior brasileiro, e provavelmente é mais urgente quando se olha para o Ensino a Distância. Trabalhar com EAD ainda é tarefa espinhosa, já que os desafios ligados, por exemplo, ao acompanhamento da aprendizagem do aluno sem a presença do professor ainda são muito grandes. A ideia de autonomia está muito ligada aos cursos de EAD, já que uma caracterização bastante frequente dessa modalidade se liga à prática do autoestudo e do gerenciamento do tempo por parte do próprio aluno. Contudo, acreditamos fielmente que um sujeito autônomo, um indivíduo socialmente pensante, ativo e participativo vai muito além disso. As Universidades, sobretudo no que se refere aos cursos superiores em EAD, precisam refletir sobre isso. No nosso entender, isso passa necessariamente pela escrita, ou melhor, pelos eventos de letramento que a universidade promove para desenvolver o letramento de seus alunos.

A GRADE CURRICULAR COMO REFLEXO DO QUE A UNIVERSIDADE SUPOSTAMENTE ESPERA DOS ALUNOS

Queremos, neste trabalho, refletir sobre as concepções do que seja um trabalho acadêmico para as três alunas investigadas, bem como verificar em que medida a universidade se prepara para a oferta dos seus cursos, seja em relação ao desenvolvimento do letramento acadêmico de seus alunos, seja em atenção a possíveis plágios. Queremos ver como isso se manifesta a partir da análise de três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de Pedagogia a Distância, de um polo de uma universidade pública do nordeste brasileiro. Entretanto, antes de olhar para o produto final – os TCCs – é necessário lançar um olhar sobre como, teoricamente, a universidade prepara seus alunos para tal tarefa, uma vez que compreendemos que a aprendizagem se dá num continuum, sendo processual, portanto.

A universidade cujos TCCs de alunas analisamos aqui prevê que o egresso tenha como perfil: uma "visão crítica e um domínio de conhecimentos específicos com vistas a desenvolver competências e habilidades relativas à docência na educação infantil, nas séries iniciais do ensino fundamental e nas disciplinas pedagógicas a nível médio, como afirmam as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia". Como se vê, quem concebeu o curso não pensou que a "visão crítica" e o "domínio de conhecimentos específicos" pudesse se dar por meio da linguagem, pela leitura e pela escrita. Nenhum dos três eixos da formação prevê o desenvolvimento da escrita dos alunos. Além disso, verifica-se, analisando a grade curricular do curso, que não são atribuídos créditos à confecção do TCC, o que já nos dá indícios da importância que é atribuída à pesquisa e à escrita nesse curso.[47] Sabe-se que cursos na modalidade EAD são 'bom negócio', porque

47 Não encontramos a explicação por que o TCC não contava créditos. Os alunos eram informados de que deveriam fazê-lo, e o faziam. Recentemente, o curso passou por revisão e, na nova grade, segundo informação, serão atribuídos créditos ao TCC.

atendem a massas. Massa que, neste caso específico, está alijada do desenvolvimento de habilidades que vai necessariamente ter de mobilizar em seu futuro (e atual) profissional. Se a universidade não se preocupar com que os professores tenham bem desenvolvidas suas capacidades de leitura e escrita num nível mais abstrato, como é o caso da escrita acadêmica, quem o fará?

Se alguém provém de um ambiente cultural iletrado, de uma família de baixa escolaridade, se nunca foi apresentado e nem passou perto de interagir com o discurso acadêmico, como esperar que, por um passe de mágica, esse alguém consiga produzir gêneros que circulam nessa esfera? Os estudos sobre letramento acadêmico têm demonstrado, como afirma Zavala (2010), que a linguagem e a escrita acadêmica não são neutras. O que observamos são alunos empreendendo muito esforço para conseguir se integrar a este meio, da forma como acham que é a correta, já que provavelmente ninguém lhes ensinou isso. A integração ou interação com qualquer meio gera aquisições que se integram às identidades do sujeito. Mas, quando essa interação não acontece e não gera a integração, como é possível construir identidades acerca disto? Se as orientações, como vimos na seção destinada à metodologia, se reduziam à expressão escrita, sem atenção à produção de conhecimento e sentido, que motivações terão os alunos para produzir o produto final da sua graduação? Os alunos, nesse caso, podem sentir como se não existissem:

> Muitos estudantes concebem este letramento acadêmico como uma espécie de "jogo" que lhes pede que assumam uma identidade que "não sou eu" e que não reflete a imagem que têm de si mesmos. Portanto, os conflitos e mal-entendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura, às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados com a identidade e a epistemologia. (ZAVALA, 2010, p.74)

Para Zavala (2010, p.76), a universidade não é clara quanto ao que espera dos alunos. Nas regras e modelos que impõe deixa transparecer que os gêneros que circulam em seu domínio são neutros, quase "naturais". No nosso entender, parte também do princípio de que os alunos já dominam todos os gêneros, não considerando o contexto sociocultural donde a maioria deles provém (muitos, por exemplo, concluem a escola básica por meio da Educação de Jovens e Adultos, modalidade em que também não é possível desenvolver todas as competências e habilidades que serão requeridas dos alunos ao ingressarem no ensino superior). Isso provoca dificuldade para os alunos e gera, a nosso ver, um sentimento de inadequação, não pertencimento, ou uma certeza de que eles não possuem a capacidade de produzirem o discurso esperado pela academia.

Há que se considerar, também, que a tarefa de ensinar a escrever é compromisso de todas as áreas, assim, isso poderia ter sido oportunizado ao longo de toda a graduação, em cada disciplina ofertada. Todavia, se olhamos a grade curricular do curso, percebemos que não há nenhuma disciplina ou atividade acadêmica voltada especificamente ao desenvolvimento do letramento dos alunos. Tampouco no âmbito das próprias disciplinas isso era oportunizado. Como dissemos acima, a avaliação se dava por meio de provas e, como tal, sem a possibilidade de feedback, quanto mais talkback. Se o aluno não puder analisar seus erros, dialogar com seus textos e com o professor e seus textos, como vai desenvolver as habilidades de que necessitará para, posteriormente, avaliar adequadamente o que seus alunos produzirem?

Para Zavala (2010), as dificuldades que os alunos sentem ao entrar em contato com o discurso acadêmico não estão ligadas apenas a questões linguísticas, ainda que esta seja a principal preocupação, como vimos antes. Também não é uma questão de forma, ou de ABNT. É preciso que o contexto cultural do qual os alunos provêm seja observado. Se os alunos que chegam aos cursos superiores nunca tiveram contato com a linguagem acadêmica, terão dificuldades em reproduzi-la. Segundo Zavala, isso se deve ao fato de que nos tornamos letrados observando outros membros do discurso e interagindo com eles, até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar comuns a esse discurso se tornem naturais. (ZAVALA, 2010, p. 73).

Acima de tudo, escola e Universidade precisam rever seus pressupostos. Nas escolas, mas, sobretudo, nas universidades em que, nos últimos anos, se tem presenciado a entrada de alunos oriundos de ambientes e contextos culturais cada vez mais diversos, é preciso desenvolver uma forma de diálogo, onde o saber acadêmico seja apresentado aos alunos despido de uma "naturalização", ao mesmo tempo em que seja levada em conta toda a bagagem cultural dos alunos. Propomos, aqui, no fundo, a partir da concepção de trabalho acadêmico das alunas do curso de Pedagogia a distância, uma revisão ou, pelo menos, um exercício de reflexão sobre o ensino que é oferecido pelas modalidades a distância. A finalidade desses cursos deveria ser, efetivamente, uma opção para quem mora em lugares afastados dos grandes centros buscarem sua formação em nível social, promovendo a inclusão social desses indivíduos, e não a formação em grande escala. O que os dados que aqui analisamos mostra o investimento do dinheiro público em alunos que, por não saberem o que a universidade espera exatamente deles, acabam desistindo, e outros concluindo seu curso superior sem ter ideia exata do que seja produzir um trabalho final, resultante de uma pesquisa, para receber um título, ainda que nem conte créditos.

O QUE OS ALUNOS IMAGINAM QUE A UNIVERSIDADE ESPERA DELES

Se um dos poucos momentos do curso em que o aluno procura aplicar o que aprendeu ao longo dele é no TCC, mas ninguém está, de fato, interessado no que ele escreveu, fica difícil o aluno assumir a palavra como sua e desenvolver sua autonomia. O TCC para essa universidade parece ser somente mais uma tarefa. A universidade não está interessada em saber as descobertas que o aluno fez com sua pesquisa, mesmo que essa pesquisa se resuma a tirar algumas coisas da internet e construir 'uma colcha de retalhos'. É o único jeito de pesquisar que essas alunas talvez conheçam, ainda que, sobre nossa perspectiva, esse comportamento possa ser considerado pouco ético. Como bem destaca Celani (2005), o fato de serem todas brasileiras, não as faz pertencentes à mesma cultura que é privilegiada na academia, e "os procedimentos que consideramos como não éticos na nossa cultura acadêmica pautada em padrões ocidentais podem não ser percebidos como tal por alunos que não foram expostos a esses parâmetros explicitamente" (CELANI, 2005, p. 118).

A leitura e a escrita talvez não têm para elas o mesmo papel que nós atribuímos. Sua concepção de pesquisa provavelmente também não coincide com a nossa. Ao longo de sua escolarização, a relação com os livros e outras fontes pode não ter sido suficientemente construída, e "os aspectos éticos referentes ao tratamento da informação proveniente de fontes diversas não lhes foram apresentados nem foram discutidos

especificamente" (CELANI, 2005, p. 118). Esse parece ser o caso do curso de Pedagogia em EAD que as participantes da pesquisa frequentaram: das 37 disciplinas que o curso oferece, apenas três podem estar ligadas ao trabalho com a linguagem (Alfabetização; Fundamentos e Métodos de Ensino da Língua Portuguesa, e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS), mas não necessariamente para conduzi-las à escrita do seu TCC. Entretanto, até onde se percebeu, isso não aconteceu, uma vez que a avaliação era feita por meio de provas, como se disse antes, normalmente com sete questões – três de múltipla escolha e quatro discursivas.

Não se pode dizer que os alunos não receberam orientação para a facção de seus trabalhos. Via Moodle, por exemplo, o professor forneceu a estrutura do trabalho, como mostra a figura 1:

Figura 1 – Orientações quanto à estrutura do trabalho

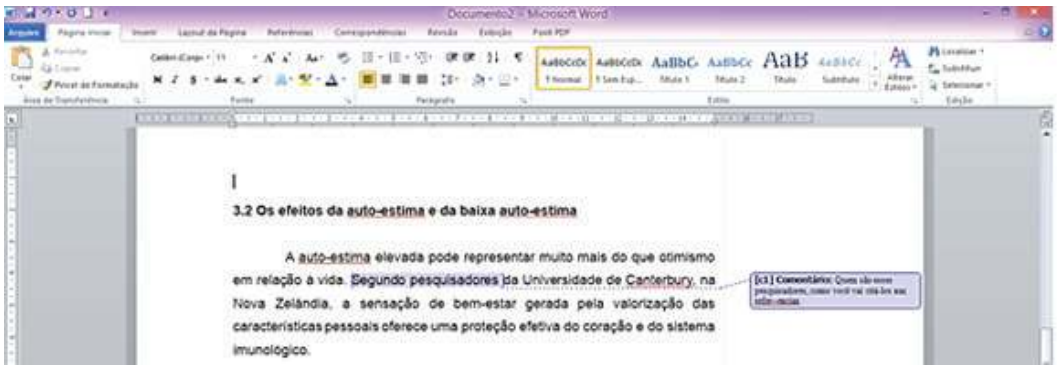


PROBLEMA/ OBJETO	contexto da problemática / problematização, para encontrá-lo precisamos saber realmente o queremos investigar, os motivos que nos levam a realizar a pesquisa.
HIPÓTESES	Caracteriza-se como uma tentativa de criar indagações que por sua vez, serão investigadas no decorrer da investigação, sendo, portanto, um diálogo que se estabelece entre o olhar do pesquisador e a realidade a ser investigada. Em outras palavras, são afirmações provisórias a respeito de determinado problema que esta sendo investigado.
OBJETIVO GERAL	Busca-se responder ao que se pretende alcançar com a pesquisa, o que será realizado. Possui dimensão mais ampla, sendo articulado com os outros objetivos específicos. São formulados com o verbo no infinitivo. **Exemplo:** Conhecer as opiniões das mulheres maltratadas por maridos sobre a violência por elas sofrida.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	É o desdobramento do objetivo geral, o caminho a ser percorrido para atingi-lo.
JUSTIFICATIVA	Neste item, o pesquisador deve esclarecer a importância da realização da pesquisa, articulando a relevância intelectual e prática do problema investigado à sua experiência.
REVISÃO DE LITERATURA	É a base de sustentação da pesquisa, momento em que são definidos os pressupostos teóricos, as categorias de análise e os conceitos a serem utilizados. Não é a reescrita da obra dos autores que embasam a teoria escolhida, mas sim o diálogo mantido constantemente entre a teoria e o problema a ser investigado.

A figura 1 é um exemplo clássico do que acontece quando o professor é pautado por um modelo de letramento que não ultrapassa a concepção de 'habilidades de estudo' (LEA; STREET, 2014). Parece que, se dissemos aos nossos alunos que a 'revisão da literatura é a base da sustentação de nossa pesquisa', já fizemos nossa parte, 'ensinamos', tal como na educação bancária (FREIRE, 2005) – depositamos, e o aluno devolve. As alunas em questão, entretanto, sequer passaram pelo modelo de 'socialização acadêmica' (LEA; STREET, 2014), em que fossem familiarizadas com o gênero, lendo e analisando vários TCCs, para experienciar o que significa, por exemplo, 'definir pressupostos teóricos, categorias de análise e conceitos a serem utilizados'. As alunas sabiam o que são 'pressupostos teóricos' e 'categorias de análise'? Provavelmente não.

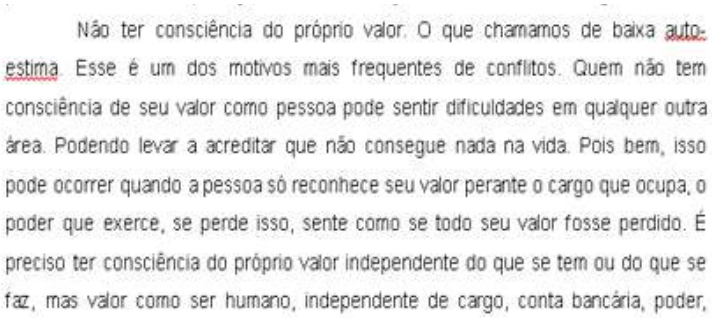
Do mesmo modo, o diálogo que o professor tutor tenta estabelecer com as alunas liga-se sempre a aspectos mais formais.

Figura 2 – Tentativa de diálogo do tutor com a aluna



Como se vê na figura acima, o tutor tenta iniciar um diálogo sobre o texto, mas se atém mais a aspectos formais: a aluna menciona pesquisadores, preocupando-se em como ela vai citá-los nas referências, sem contudo se preocupar com o parágrafo seguinte, que tem sérios problemas de textualidade:

Figura 3 – Parágrafo que passou despercebido


Não ter consciência do próprio valor. O que chamamos de baixa auto-estima. Esse é um dos motivos mais frequentes de conflitos. Quem não tem consciência de seu valor como pessoa pode sentir dificuldades em qualquer outra área. Podendo levar a acreditar que não consegue nada na vida. Pois bem, isso pode ocorrer quando a pessoa só reconhece seu valor perante o cargo que ocupa, o poder que exerce, se perde isso, sente como se todo seu valor fosse perdido. É preciso ter consciência do próprio valor independente do que se tem ou do que se faz, mas valor como ser humano, independente de cargo, conta bancária, poder,

O que se observa, após o parágrafo em que o tutor chamou a atenção da aluna a respeito de um dado que poderia não ser seu, encontramos uma sequência de frases fragmentadas da qual o tutor não chama a atenção. Se o curso oferecesse a oportunidade de *feedback* e *talkback*, aqui seria o momento de o professor/tutor parar o que estava fazendo e chamar a atenção das alunas a respeito da estrutura da frase, a respeito da necessidade de frases bem-construídas para a construção de sentido. Para essas questões que não são de superfície, parece não ter havido espaço no currículo. E será que há em outros cursos de pedagogia a distância? Quando, em qualquer nível de ensino, o professor quer, de fato, saber o que o aluno tem a dizer? E aqui, parece-nos, está o segredo de um ensino de qualidade: somente se verão mudanças no ensino, seja o nível que for, quando diminuirmos a relação hierárquica que separa professor e alunos e quando quisermos efetivamente ouvir/ler o que os alunos têm a nos dizer. E isso passa pelo trabalho com projetos, como já temos mostrado em outros trabalhos (KERSCH; GUIMARÃES, 2012; KERSCH; MARQUES, 2016, por exemplo)

Ainda que, na plataforma Moodle, o tutor chamasse a atenção das alunas: "análise essa citação conforme a ABNT', ou 'lembre-se o seu texto não deve ser apenas uma

cópia do que vários autores falaram sobre determinado assunto', ou ainda 'analise as normas da ABNT sobre referências e verifique se os autores citados no texto estão nas referências, pesquise outros autores também", isso não foi suficiente para que elas produzissem textos em que realmente estivessem tentando produzir conhecimento, como designers de conhecimento (KERSCH; MARQUES, 2016). O que se teve como resultado final foi cada uma delas assumir seu papel de tarefeira (KERSCH; MARQUES, 2016) e se ver logo livre dessa tarefa. E malfeita: todas,[48] em maior ou menor grau, cometeram plágio. Esta era a concepção de pesquisa que as formou/formatou: pesquisar é copiar trechos daqui e dali, depois se formata, atendendo as normas da ABNT, e tem-se um TCC. E isso é tão sério que, por exemplo, o trecho abaixo, ao qual o tutor acrescentou um comentário, se jogado no Google, aparece em dois outros textos na internet.

> *"A auto-estima elevada pode representar muito mais do que otimismo em relação à vida. Segundo pesquisadores da Universidade de Canterbury, na Nova Zelândia, a sensação de bem-estar gerada pela valorização das características pessoais oferece uma proteção efetiva do coração e do sistema imunológico."*

Cada um o usa como se fosse seu, sem pruridos. Brincando um pouco com o conteúdo dos três TCCs, a próxima frase, jogando-a no Google, é encontrada presente, tal e qual, em pelo menos, outros cinco trabalhos disponíveis na internet:

> *"Com base nos estudos de Vygotsky (1991), observa-se que ele considera o ato da brincadeira extremamente importante para o desenvolvimento da criança."*

Estamos de fato, em novos tempos, em que novos letramentos são necessários. Novas habilidades são exigidas dos professores, se estamos efetiva e definitivamente comprometidos com a educação de nosso país. Incomoda-nos que os alunos nos 'desrespeitem' nos entregando uma cópia? Então está na hora de assumir nova postura quando o assunto é leitura e escrita. Não podemos simplesmente criminalizar o comportamento das alunas. Elas talvez tenham realmente feito 'o seu melhor', porque não sabem pesquisar de outra forma, tampouco a universidade se preocupou em ensinar-lhes o que significa pesquisar, produzir conhecimento novo a partir daquele que já existe. Quando foi lhes mostrado o que é uma paráfrase e como se faz?

Barbastefano e Souza (2007) apresentam o plágio como tendo várias causas, mas, sobretudo, o atribuem à facilidade de acesso às informações e às dificuldades decorrentes das deficiências no processo de letramento (de não saberem parafrasear), além da falta confiança em seu próprio trabalho. As alunas, sob esse ponto de vista, não entenderiam, portanto, que seus trabalhos e, logo, suas próprias ideias, seriam relevantes e dignas de serem avaliadas. Essa é uma questão bastante profunda que, acreditamos, nos faz voltar os olhos à formação básica, escolar, onde encontramos determinadas práticas que, quando juntas, produzem a banalização da cópia.

Em primeiro lugar, podemos lembrar que é prática corrente, normal, os alunos do ensino básico apresentarem trabalhos de "pesquisa" copiados de alguma fonte: antes

48 Ainda que neste artigo estejamos usando os TCCs de três alunas que chegaram ao final do curso, todas desse grupo de sete alunos, sem exceção, apresentaram plágio em seus textos

eram as enciclopédias, hoje é a internet. E mesmo que o professor possa pensar que um determinado trabalho foi copiado, na maioria das vezes, ele dá nota (ou um visto) como se nada houvesse acontecido. O que estamos ensinando nesse caso? Primeiro, que o "conteúdo correto" vale mais que a expressão do aluno. Segundo, que autoria é algo sem muita relevância. Logo, desenvolve-se uma prática, que chega até a Universidade, de pouca importância ou falta do sentido na autoria intelectual ou artística de uma obra. O que importa é cumprir a obrigação quase burocrática de entregar um trabalho ou uma monografia, se livrar da tarefa, e adquirir o título, ou melhor, passar para uma próxima fase. O processo de aquisição de conhecimento e a capacidade da livre expressão ficam absolutamente impedidos de serem concluídos com sucesso. Não podemos, pois, só punir o aluno que plagia, mas também precisamos realizar uma reflexão sobre nossas condutas como professores. É claro que é um problema que existe, como já dissemos, desde o início da vida escolar. Mas, quando nós, professores do ensino superior, lemos um trabalho plagiado e ignoramos o fato, nós estamos perpetuando esta prática e contribuindo para banalizá-la ainda mais. Em tais casos, a cópia não é apenas uma violação intencional de um código cultural, mas uma forma de sobreviver em função das dificuldades e deficiências, o que é também discutido por Hafernik et al. (2002, p. 45). Ou seja, se o exercício da escrita (e aqui falamos da escrita como diálogo) não é proporcionado pela universidade, tampouco lhe são apresentadas as regras de proteção da propriedade intelectual, o aluno tenderá a repetir o que sempre pautou seu jeito de fazer pesquisa: copiar, sem escrúpulos.

Se, enquanto professores, temos de dar conta dos novos letramentos, temos de abrir espaço em nossas aulas para a reflexão sobre a prática do plágio entre graduandos e professores em formação, visto que, conforme Silva (2008, p. 360), esse problema tem "tomado proporções críticas, pois roubar de si mesmo a possibilidade de outro pensar, da inventividade, é um preço muito caro que o sujeito tem a pagar". Todos devem ter direito à voz e vez. Cada aluno tem direito a ser iniciado nesse processo de tomar a palavra escrita e defender seu ponto de vista. Esse processo de tornar-se um produtor de conhecimento, um verdadeiro *designer* (KERSCH; MARQUES, 2016), precisa começar na escola, em que o trabalho interdisciplinar e com projetos seja estimulado. Não podemos nos contentar em apenas formar produtores de texto, mas precisamos (trans) formar os alunos em autores, em *designers*, que tomem a palavra, conforme Silva (2008, p. 362), caso contrário, passarão "a seres apáticos, reprodutores de saberes produzidos por outrem, isto é, fracassados intelectualmente, plagiadores." Está nas nossas mãos, dos professores formadores de professores, a virada que precisa acontecer. Leitura e escrita na universidade precisam ser vistas na perspectiva dos letramentos acadêmicos, em que a produção de gêneros que circulam na esfera acadêmica se efetive para construir (novos) conhecimentos. Isso passa pelos modelos de letramento identificados por Lea e Street (2014): são necessárias, sim, as habilidades de estudo (até mesmo as normas ABNT), também não podemos nos furtar da socialização acadêmica (o aluno precisa se familiarizar com o gênero que vai produzir), mas, acima de tudo, as grades curriculares dos cursos de formação de professores precisam abrir espaço para a leitura e escrita com alguma finalidade para agir no mundo, lendo, analisando e produzindo a variedade de gêneros que são próprios da esfera acadêmica. Ou nossos alunos continuarão pensando que fazer pesquisa é copiar algumas coisas de livros ou internet, formatar de acordo com as normas da ABNT, colocar nome e entregar/enviar

para o professor. E o professor continuará recebendo trabalhos que apenas cumprem uma tarefa, mas são vazios de sentido. Que sinais estamos dando para nossos alunos sobre o significa escrever na/para a universidade?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olhar atentamente para os TCCs entregues pelas alunas e tentar compreender sua concepção de trabalho acadêmico, somos obrigados a nos mover em uma direção contrária à da simples criminalização da cópia. Somos motivados a tentar entender por que estas alunas têm uma concepção de trabalho acadêmico que passa pela cópia literal de textos de outros autores. Nesse caminho, percebemos que suas dificuldades abrangem questões muito mais amplas. Estão relacionadas a toda a sua formação, anterior ao ingresso na universidade. Aí vemos a universidade também preocupada apenas em formar, quando seu objetivo deveria ser de transformar o aluno num leitor/produtor de gêneros variados. Ao que tudo indica, o que produziram ao longo de seu curso superior diz respeito a textos expositivos necessários para responder às questões dissertativas. Talvez algum relatório de estágio. E aí um TCC no final do curso, que sequer contava créditos.

As alunas para cujos TCCs olhamos nunca ocuparam o lugar de autoras. Também a universidade em questão nunca objetivou o desenvolvimento do letramento de seus alunos. Quando a universidade cobrou que elas ocupassem o lugar de autoras, elas deram seu jeito de fazê-lo. O jeito que elas encontraram para dar o que a universidade pedia delas reflete o que elas imaginam que seja produzir para/na academia. Se uma das características da escrita acadêmica é apresentar vozes legitimadas, para que elas mesmas fossem legitimadas, se suas ideias só são válidas se corroboradas por vozes de terceiros que já pensaram seu problema, porque não ceder o espaço todo de vez? A universidade deu-lhes alternativa?

Pensamos que o plágio pode estar ligado também à baixa autoestima e, consequentemente, ao processo de construção de identidade enquanto leitor, de autor/escritor. Um leitor/autor se constrói não só na escola, como nos diz Silva (2008, p. 363), mas no decorrer da vida, com as experiências vividas e as leituras feitas, através do processo, por exemplo, do letramento que começa bem antes da entrada na escola.

Precisamos todos, professores, escolas, universidades, repensar nossas práticas de leitura e escrita. No caso da universidade, é preciso estimular, desde os primeiros períodos, a que os alunos produzam textos próprios. Escrever é se expor, é desenvolver um estilo, uma maneira de ser, assumir um papel, construir uma identidade. E, num processo educativo que nega essa experiência, o aluno vai sempre buscar apoio nos textos já produzidos por outros, com os quais ele concorda, para que falem por ele.

Se uma das razões pelo alastramento do plágio é a facilidade de acesso à tecnologia/internet, talvez seja hora de tirar proveito disso, uma vez que ambas vieram para ficar. Vamos também nós navegar com mais frequência na rede de computadores e deixar claro para os alunos o que esperamos deles, trabalhando a leitura e a escrita à exaustão.

Terminamos este texto com as palavras de Silva (2008):

> [...] as experiências vivenciadas com/no texto digital devam ser conduzidas dentro da universidade de modo que os professores, ao contrário de ignorar a apropriação/expropriação de textos, que acontece com muita frequência entre os graduandos, possam implementar ações que venham a convergir para um novo paradigma no aprendizado e, assim, convidem o sujeito aprendente à participação num processo interativo, ético, com uma dimensão estética que já é própria da linguagem e da humanidade.

REFERÊNCIAS

BARBASTEFANO, R. G; SOUZA, C. G. DE. XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, 2007, Florianópolis. Percepção do Conceito de Plágio Acadêmico entre Alunos de Engenharia de Produção e Ações para sua Redução. **Anais XXVII Encontro Nacional de Engenharia de Produção**, 2007, Florianópolis: UFSC, 2007.

BARROS, W. C. Das práticas de plágio à autonomia textual. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) – Didatização e Construção de Saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

ABRANCHES, S. P. II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: Multimodalidade e Ensino, 2008, Pernambuco. O que fazer quando eu recebo um trabalho crtl c + ctrl v? Autoria, pirataria e plágio na era digital: desafios para a prática docente. **Anais, II Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação:** Multimodalidade e Ensino, 2008, Pernambuco. Pernambuco: UFPE, 2008.

ARAUJO, J. C.; DIEB, M. Autoria e deontologia: mediação de princípios éticos e práticas de letramento na escrita acadêmica em um fórum virtual. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 13, n. 1, pp. 83-104, 2013.

ASSIS, J. A. "Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei": representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: BOCH, F.; RINCK, F.; ASSIS, J. A. (Org.). **Letramento e formação universitária:** formar para a escrita e pela escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

CARVALHO, J. A. B. Literacia Académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. **Revista Letras e Letras**, v. 29, n. 2, pp. 1-17, 2013.

CELANI, M. A. A. Literacia Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. v. 8, n. 1, pp. 101-122, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2005.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, v. 25, n. 1, pp. 99-125, 2000.

HAFERNIK, J. J.; MESSERSCHMITT, D. S.; & VANDRICK, S. **Ethical issues for ESL faculty:** Social justice in practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

HENDERSON, R. HIRST, E. Reframing academic literacy: Re-examining a short-course for "disadvantaged" tertiary students. **English Teaching:** Practice and Critique. v. 6, n. 2, p. 25-38, 2007.

KERSCH, D. F. O letramento acadêmico na formação continuada: constituição de autoria e construção de identidades. **Desenredo**. v. 10, n. 1, pp. 54-64, 2014.

____.; GUIMARÃES, A. M. M. A construção de projetos didáticos de leitura e escrita como resultado de uma proposta de formação continuada cooperativa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, pp. 533-556, 2012.

____.; MARQUES, R. G. Saímos do cinema de alma lavada: Multiletramentos e trabalho Interdisciplinar na produção de curtas de acessibilidade midiática. **Trab. Ling. Aplic.,** Campinas, n. 55.1), pp. 77-99, jan./abr. 2016.

LEA, M. R; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. v. 23, n. 2, pp. 157-173, 1998.

____.; ____. The "Academic Literacies" Model: theory and applications. **Theory into practice**. v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001

LILLIS, T. Student writing as 'Academic Literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education.** v. 17, n. 3, pp. 192-207, 2003.

SILVA, O. S. F. Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade?. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 38, pp. 357-414, 2008.

SOUZA, S. C. T. de. Escrita acadêmica no ensino superior: um estudo de interlocuções de artigos científicos de alunos de graduação. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.) Ateliê de Letramentos Acadêmicos – Didatização e Construção de Saberes. João Pessoa: Ideia, 2014.

STEIN, J. de Q. **Eu não sou essa escrita aí e, ao mesmo tempo, essa escrita é minha:** por uma problematização enunciativa benvenistiana para o ensino da escrita. 2016. 178 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Doutorado em Linguística Aplicada: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

STREET, B. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES.** v. 33, n. 89, pp. 51-71, 2013.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. Tradução de Luanda Sito e Marília C. Valsechi. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM COMANDOS DE ESCRITA DO EXAME CELPE–BRAS

CONDITIONS OF PRODUCTION IN CELPE–BRAS EXAMINATION WRITING COMMANDS

Adriana Dalla Vecchia49
Renilson José Menegassi5051**

RESUMO: Este artigo tematiza as condições de produção em comandos de produção escrita do exame ofertado pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros/CELPE-BRAS, objetivando mostrar se houve mudanças relativas à condução dos testes de produção escrita desse exame, desde sua primeira até a última prova. Avaliamos se os comandos oferecem condições para o candidato fazer uma produção textual com ancoragem em situações sociais de interação e problematizamos a noção de proficiência escrita implícita na construção do exame. A discussão filia-se à Linguística Aplicada, tomando como base a concepção dialógica da linguagem e ênfase na abordagem sócio-histórica, sendo uma análise documental, em que são consideradas as edições exames do CELPE-BRAS de 1998/1, 2006/1 e 2014/1.

Palavras–chave: Escrita; Condições de Produção; Proficiência; CELPE-BRAS.

ABSTRACT: This article thematizes production conditions in writing production examination commands offered by the *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros/CELPE-BRAS*, aiming to show whether there were changes on the written production tests conduct, since its first until itw last race. We evaluate whether the analyzed commands provided conditions for the candidate produces a textual production anchored in social interaction situations and we discuss the notion of implicit writing proficiency exam construction. The discussion is located in the field of Applied Linguistics, based on dialogical conception of language and emphasis socio-historical approach. From this theoretical scope, CELPE-BRAS examinations are analyzed, in its editions of 1998/1, 2006/1 and 2014/1.

Keywords: Writing; Production Conditions; Proficiency; CELPE-Bras.

49 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). adrianarevisao@gmail.com

50 Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). renilson@wnet.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprender uma língua estrangeira ou, como entendemos, língua adicional, é uma prática comum, mas, em situações como a realização de intercâmbio entre países ou o ingresso em programas de pós-graduação, não basta saber falar e/ou escrever, é preciso comprovar essas habilidades. Considerando tais necessidades, alguns exames que avaliam a proficiência dos indivíduos foram sendo criados para suprir a demanda emergente. Exemplos conhecidos de exames como esses são o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), criado em 1964, o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), criado e reconhecido pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha, em 1988, o DELF - *Diplôme d"Etudes en Langue Française* e o DALF - *Diplôme Approfondi de Langue Française*, exames criados em 22 de maio de 1985, pela *Commission Nationale du Delf et du Dalf*.

Ao submeterem-se a tais avaliações, os candidatos podem atestar seu nível de proficiência nas línguas-alvo, o português, entretanto, por muito tempo, não teve um exame que certificasse os aprendizes da língua. A fim de suprir essa falta, foi criado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), atribuído aos estrangeiros com desempenho satisfatório em exame padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação, organizado, desde o segundo semestre de 2009, mais especificamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Trata-se de uma certificação oficial e internacionalmente reconhecida e aceita em empresas e instituições de ensino como comprobatória de competência em língua portuguesa, sendo exigida para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. O CELPE-BRAS é aplicado em vários postos no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Sua avaliação abrange quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O primeiro teste foi aplicado em 1998.

Neste texto, fazemos uma análise documental, em que avaliamos os comandos de produção escrita do exame CELPE-BRAS, nas suas edições de 1998/1, 2006/1 e 2014/1, procurando mostrar se houve ou não mudanças relativas à condução dos testes de produção escrita. Consideramos se o comando oferece condições para que o candidato faça uma produção textual com ancoragem em situações sociais de interação. Por meio dessa discussão, tecemos considerações sobre a noção de proficiência escrita implícita na construção do exame, a qual pode sinalizar para uma prática docente em português como língua adicional.

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, tomando como base a concepção dialógica da linguagem e ênfase na abordagem sócio-histórica. Para fazer a discussão proposta, inicialmente, definimos e caracterizamos os conceitos propostos nos textos do Círculo de Bakhtin relativo às práticas de escrita. Tais conceitos se agrupam para formar o que Geraldi (2003) chama de condições de produção, pois são elementos norteadores da produção textual, sendo assim subsídios e parâmetros para o trabalho de escrita. Em seguida, apresentamos as concepções de proficiência em língua adicional que foram se estabelecendo ao longo dos estudos linguísticos de modo a entender qual delas está subjacente à construção do exame CELPE-BRAS. Finalizamos o artigo com a análise dos comandos de produção escrita do exame aplicado em 1998/1, em

2006/1 e em 2014/1, considerando os elementos componentes das condições de produção de um texto escrito em si e para a construção da noção de proficiência escrita.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Os conceitos que compõem o que Geraldi (2003) chama de condições de produção estão embasados nas discussões e orientações dos estudiosos do Círculo de Bakhtin. Tais pensadores se ocuparam da linguagem, buscando entendê-la a partir do seu uso, ou seja, sempre abordaram a linguagem tendo como princípio sua posição sócio-histórico-ideológico-valorativa. Isso se identifica com a prática diária, cuja característica principal está no fato de haver uma situação real de interação e uma forma de linguagem ser acionada para mediar as ações. Essa prática de linguagem, desse modo, é situada em contexto social, determinado historicamente, perpassada por ideologias e valores da comunidade da qual fazem parte os interlocutores em interação.

Essa concepção de linguagem como forma de interação permite a compreensão de que toda prática de linguagem só é possível porque existem condições para que o discurso seja construído, tanto oralmente, como na forma escrita. Em geral, essa visão se choca com as práticas tradicionais de trabalho com o texto na escola, cuja orientação leva o professor a propor, por exemplo, escrita de um texto sem que as condições de produção sejam satisfeitas, o que gera uma atividade de escrita artificial. Outro exemplo refere-se à redação (texto dissertativo-argumentativo), que normalmente não tem finalidade nem função social, solicitada em vestibulares de algumas instituições.[52]

As condições de produção de um texto escrito, sistematizadas por Geraldi (2003), delineiam os seguintes elementos para que a produção seja mais significativa:

> se tenha o que dizer;
> se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> se tenha para quem dizer o que ser tem a dizer;
> o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
> se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, p. 137)

Essa sistematização guia muitos trabalhos em produção textual em língua materna, sendo, como afirma Menegassi (2012), um direcionamento de trabalho para os professores na condução dessa prática discursiva em sala de aula. Observamos que não somente em língua materna, mas também em língua adicional tais elementos tornam-se importantes para e enunciação no sentido de que marcam o enunciado pela temporalidade e respectivas dimensões, situando, portanto, o texto a ser escrito, retirando-o de um ato monológico.

Os elementos citados se embasam em conceitos bakhtinianos, como: finalidade, interlocutor, gênero discursivo (temática, estrutura composicional e estilo), circulação

52 Faz-se aqui uma ressalva, pois reconhecemos que essas práticas tradicionais, embora estejam enraizadas na escola, não ocupam única e exclusivamente as aulas de português, há, por exemplo, presença significativa da abordagem de gêneros textuais que não se preocupa apenas com os aspectos formais/estruturais dos textos, mas sim o abordam de modo mais significativo, considerando seu contexto de produção, os interlocutores potenciais e outras condições de produção.

social, suporte textual e posição do autor. Tais conceitos são abordados em pelo menos três obras do Círculo de Bakhtin: Discurso na vida e discurso na arte (1972); Marxismo e filosofia da linguagem (2009); e Estética da criação verbal (2003). Para entender as condições de produção para, então, analisar os comandos do exame do CELPE-BRAS, explanamos sobre eles brevemente, associando com a citação acima de Geraldi.

O primeiro dos conceitos, o de *finalidade* ou *intenção discursiva* (BAKHTIN, 2003), refere-se ao objetivo da escrita. Todo enunciado real só é constituído a partir de uma razão, o enunciado, em seu volume e fronteiras, é determinado por esse querer dizer do falante. Esse conceito refere-se ao que Geraldi relaciona como "se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer" (2003, p. 137), aquele que escreve a partir de uma finalidade real se torna autor de seus textos, sabendo por que escreve. Observa-se, assim, a importância desse item para a escrita, pois indica a conclusibilidade do enunciado, permitindo a possibilidade de o interlocutor responder. Desse modo, se o comando para uma produção escrita em situação de exame CELPE-BRAS apresenta a finalidade da ação do candidato, esta será mais bem orientada e sua produção fará mais sentido para ele próprio já que será motivada.

A *intenção de dizer* geralmente traz à tona outro elemento, o *interlocutor*, pois, em situações de interações sociais, é consenso que o locutor se dirige a alguém, retomando Geraldi (2003), há um querer-dizer algo a alguém. Nos textos do Círculo de Bakhtin, está o interlocutor pressuposto no termo interação e enunciado como ouvinte, interlocutor, auditório, outro e destinatário. A partir desses termos, já se conjetura que o discurso parte de alguém em direção a um outro, como Volochínov/Bakhtin (2009, p. 117) dizem "toda palavra comporta *duas faces*", pois da mesma forma que "procede de alguém [...] se dirige para alguém". Esse participante da interação é denominado em cada texto do Círculo de modo diferente, entretanto, com uma leitura atenta, entende-se que se trata do mesmo aspecto com nuances novos. A função do interlocutor é de extrema importância, pois o falante tendo a imagem do outro ao produzir o discurso, selecionará o gênero discursivo que melhor atenderá o objetivo de interação para alcançar seu outro. Assim, esse elemento é um "traço essencial (constitutivo) do enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 301).

O termo interlocutor sugere a recepção do discurso do locutor, bem como a própria resposta a este. O outro, por sua vez, permite que se entenda a interação verbal como um processo interpessoal e também intrapessoal, ou seja, há outro de si com quem o locutor dialoga para formular seu discurso antes de externalizá-lo para o outro externo. O outro externo, por sua especificidade, refere-se, segundo os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a três tipos de interlocutores: o real, o qual tem uma imagem física presente durante a interação; o ideal/virtual, cuja imagem é construída pelo locutor, pois não está presente durante a situação de interação, sendo ele quem determina as regras de produção oral ou escrita; por fim, há o interlocutor supraindividual/superior, um representante oficial que constitui regras as quais são respeitadas no ambiente social onde ocorre a interação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2009).

Relacionando esses tipos de interlocutores com a situação de exame do CELPE-BRAS, podemos afirmar que o interlocutor real do candidato é a banca examinadora da prova, pois é a ela a quem se dirige. Embora ele tenha um interlocutor marcado no comando a quem se dirige virtualmente, há alguém que receberá a prova para avaliar,

o interlocutor real. Aquele a quem o candidato se direciona virtualmente é o interlocutor ideal/virtual, pois está ausente durante a situação de interação, mas é a ele que o discurso deverá ser moldado. No exemplo, temos ainda o interlocutor superior, que estabelece as normas e padrões de interação a serem seguidos pelos envolvidos naquele meio social, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o qual regulamenta como devem ser respondidas as questões e quais competências e habilidades são exigidas dos candidatos.

Conforme Bakhtin (2003, p. 282, grifo do autor) explica, a intenção discursiva do locutor se dá também "na escolha de um certo *gênero de discurso*." Tal opção é feita em função do campo da comunicação discursiva que envolve, dentre outras características, a situação concreta de interação e a composição pessoal dos participantes. Nesse sentido, tem-se que a partir do gênero a intenção discursiva se tornará escrita, como observam Fuza e Menegassi (2008). Os gêneros, em sendo "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN 2003, p. 262, grifo do autor), possuem determinados elementos que o compõem: *conteúdo temático*, que se refere às temáticas possíveis para determinado gênero, não sendo o assunto em si, "abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso" (MONTERANI; MENEGASSI, 2010, p. 226); *estilo da linguagem* relaciona-se à escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais) pelo locutor no intuito de alcançar seu interlocutor para dele obter uma resposta; e *construção composicional* refere-se às características que fazem do gênero um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, a estruturação textual, a qual dá ao texto possibilidade de ser reconhecido visualmente.

O estudo do gênero comporta o meio de circulação social, isto é, o lugar social onde tal gênero alcançará o interlocutor pretendido. Quanto a esse elemento, cabe salientar dois desdobramentos a partir dos quais podemos compreendê-lo. Ao se abordar a noção de circulação social pode-se estar se referindo ao suporte do texto, ao material físico que leva o texto (como o papel, o jornal, etc.) ou, então, a referência está na forma como o gênero chegará ao seu interlocutor (via rádio, internet, televisão, mídia impressa, etc.) (MENEGASSI, 2012).

O suporte textual, como outro elemento do projeto de produção textual, é bastante importante, "é necessário, em função do gênero escolhido, que se determine em qual portador o texto será produzido." (MENEGASSI, 2012, p. 258). Isso nos faz pensar que se o mesmo texto for publicado em um jornal da cidade ou em blog na internet, terá configurações específicas determinadas pelo suporte que veiculará o texto. Do mesmo modo, uma resenha acadêmica, se publicada em periódico científico, terá características diferenciadas em termos de leiuaute, por exemplo, se for publicada em uma revista online de conteúdo científico.

No caso do exame do CELPE-BRAS, a circulação social e o suporte ficam circunscritos à situação da prova, pois, embora o comando ofereça ambas as informações ao candidato, o texto a ser produzido por ele terá como suporte o papel e circulação social restrita à banca examinadora. De todo modo, é de suma importância, como salientado acima, que se ofereçam tais informações aos candidatos, já que assim ele estará mais amparado para sua produção textual.

Por fim, há ainda outro elemento que compõe as condições de produção, a posição-autor. Na produção textual, faz-se necessário que o locutor assuma uma posição

de sujeito autor, expressando sua individualidade. Segundo Bakhtin, "quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nossa individualidade (onde é possível e necessária), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação" (2003, p. 285), realizando de forma mais acabada o próprio projeto de discurso. Então, em comandos de avaliação de produção textual em geral, deve-se oferecer ao candidato a posição-autor para que ele se posicione e expresse da maneira dele requerida sua subjetividade a respeito do tema, mostrando como percebe o tema.

As condições de produção, ao serem oferecidas nos comandos de produção textual em exames de proficiência em língua adicional,[53] permitem aos candidatos a reprodução de uma situação real de interação. Nesse sentido, é evidente a influência dos elementos que a compõem na escrita do candidato para avaliar se ele é proficiente no uso real da língua. Para discutir com mais propriedade sobre proficiência e, mais especificamente, proficiência escrita, no próximo item apresentamos alguns conceitos que nos auxiliarão nas considerações sobre a concepção de proficiência escrita do exame CELPE-BRAS a partir da análise dos comandos de escrita, considerando as condições de produção.

PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ADICIONAL: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Scaramucci, em uma visão mais geral, diz que "ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos". O conceito subjacente a essa perspectiva em relação ao uso de línguas parece, segundo orienta a pesquisadora, "ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal" (SCARAMUCCI 2000, p. 13), herança estruturalista. Assim considerada a proficiência, nota-se que ela não depende em nada da situação de interação e dos elementos que compõem tanto uma produção oral quanto escrita. Basta, nessa perspectiva, conseguir usar a língua como o falante nativo o faz.

Nesse caso, o falante nativo é o parâmetro de avaliação dos falantes não nativos, mesmo que a proficiência daquele não seja monolítica e unitária, uma vez que varia de acordo com o interlocutor, a situação de uso, o barulho, o estresse dentre outros fatores. A proficiência monolítica revela também o conceito de língua que a conduz, como sendo um construto sistemático fechado e também monolítico, sem variação e usado para um único fim, capaz de ser apreendido em todos os seus constituintes, distanciando-se da visão de língua como forma de interação, proposta por Geraldi (1997). Nesse uso do termo, considera-se o ser e o não ser proficiente, gerando uma escala em que o nível zero, por exemplo, não tem proficiência, mesmo que demonstre algum com conhecimento da língua adicional. Para ser considerado proficiente nessa língua, ampliando o exemplo, é preciso que se atinja o nível três, onde o indivíduo demonstra fluência (entendida, nessa visão, como sinônima de proficiência) (SCARAMUCCI, 2000).

53 Utilizamos o termo língua adicional para fazer referência ao objeto de ensino da escola, língua estrangeira ou segunda língua (SCHLATTER;GARCEZ, 2009). Optou-se pelo termo, pois ele engendra o entendimento de que as línguas aprendidas na escola podem se somar ao repertório do aluno usado para sua atuação em práticas sociais diversas na comunidade onde vive.

Pensar proficiência por esse viés é assumir uma base estruturalista, cujos pressupostos também interferiram, segundo Scaramucci (2000), na elaboração de testes de proficiência como o TOEFL (inglês). Para a autora, exames como esse são organizados "em baterias de testes que, combinados, constituiriam uma forma considerada altamente válida de "medir" proficiência ou de se alcançar uma espécie de visão global da capacidade do candidato" (SCARAMUCCI, 2000, p. 17). Nesses sistemas de controle, parece haver a compreensão de que ser proficiente vincula-se ao controle operacional linguístico do falante nativo, ou seja, quanto mais o candidato se aproximar desse ideal de uso da língua, mais proficiente se mostrará. Essa hipótese gera a compreensão de que ser proficiente é ter conhecimento sistemático sobre a língua adicional para poder analisá-la. Vem dessas considerações a necessidade de se olhar para o exame do CELPE-BRAS e avaliar a sua concepção de proficiência, levando em conta como os comandos de produção são propostos.

O termo proficiência ainda tem um conceito relativo e múltiplo, pois considera "a especificidade da situação de uso futuro da língua". Entra em jogo, aqui, a possibilidade de várias proficiências, ou seja, a situação de uso exige níveis de proficiência diferentes. Isso quer dizer que as especificidades de uso da linguagem geram uma "gradação de proficiência entre menos e mais proficientes" (UFLACKER, 2012). Nesse caso, Scaramucci valida falas como *Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra* ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico* (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Como se pode observar, nessa visão é considerada a situação de interação e alguns dos elementos das condições de produção já podem ser notados também, ou seja, no exemplo que trata de alguém ser proficiente para trabalhar como guia turístico no Brasil, temos a tomada de posição do sujeito como guia turístico com um propósito específico, trabalhar no Brasil. Nesse caso, aprender inglês é para essa situação social específica.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Fortes (2009) que entende proficiência como sendo um trabalho em conjunto levado a diante por todos os participantes de uma situação de interação para realização de suas atividades cotidianas, estando o ajuste ao interlocutor no centro do processo avaliativo. Wagner (1996 apud FORTES, 2009) afirma que o significado de proficiência se relaciona com uma realização conjunta, local e contingente, construída pelos participantes na interação mediada pela linguagem. A explicação do autor para essa afirmação é no sentido de que, para ele, o uso da linguagem é um estabelecimento coordenado e conjunto feito pelos participantes devido ao ajuste ao interlocutor e aos demais elementos componentes da interação.

Nessa perspectiva, o compartilhamento de uma língua comum para interação é imprescindível para que esta se efetive, mas isso não garante necessariamente, como alerta Fortes, "a inexistência de problemas de entendimento na interpretação pelos participantes das ações uns dos outros mediante o uso da linguagem" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 28). Segundo a autora, em função dessa premissa, os participantes da interação buscam recursos interacionais para resolver os problemas de compreensão que possam comprometer a inteligibilidade comum durante o uso da língua de interação que compartilham entre si. Isso quer dizer que estar numa mesma situação contextual de uma língua adicional não é garantia de que haja compreensão, mesmo que os todos os participantes tenham conhecimento de tal língua, é preciso que eles utilizem recursos interacionais para se fazerem entender.

Essa questão relaciona-se ao que Bakhtin/Volochinov chamam de sinalidade da língua estrangeira, segundo o teórico, "no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a "sinalidade" e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua". Ele ainda continua afirmando que "a assimilação ideal de uma língua se dá quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 97-98). Desse modo, o fundamental na tarefa de compreensão não é exatamente reconhecer a forma utilizada, mas sim compreender sua significação em uma enunciação particular.

Essa ideia de proficiência sugere que toda produção em língua adicional seja em forma de enunciados concretos[54], gerando uma consciência linguística tanto do falante quanto do interlocutor que vai além do conhecimento do sistema abstrato de formas normativas, considerando "a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 98).

Assumindo essa perspectiva de trabalho para o exame de proficiência em línguas adicionais, é preciso observar que "[o] *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 125). Desse modo, é de extrema relevância orientar os comandos de exames como o CELPE-BRAS, de modo que estes contemplem situações reais, com interlocutores reais, de interação. Isso vale tanto para a avaliação da produção oral quanto da escrita do candidato, mas em especial quando se refere à proficiência escrita, satisfazer as condições de produção já no comando, direciona melhor a ação de linguagem do candidato, dando-lhe possibilidade de escrever um texto o mais autêntico possível dentro da situação avaliativa.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM COMANDOS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS

O exame CELPE-BRAS desde sua primeira aplicação avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita em língua portuguesa, de forma integrada, sendo composto de duas partes:

> PARTE ESCRITA (com duração de três horas) – duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integrando leitura e produção escrita;
>
> PARTE ORAL (com duração de vinte minutos) – interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores.[55]

O candidato obtém seu certificado, quando alcança desempenho nas duas partes componentes do Exame. A partir desse desempenho, o examinando se encaixa em um dos quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

54 Segundo Bakhtin, enunciado concreto é uma unidade real da comunicação discursiva, delimitada pela alternância de sujeitos, "a qual termina com a transmissão da palavra ao outro" (BAKHTIN, 2003, p. 275).

55 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame> Acesso em: 17 out. 2014.

Como o foco deste trabalho é a produção escrita, conferimos atenção apenas à primeira parte do exame, considerando de modo específico os comandos para as produções escritas. Salientamos que entendemos como comando a questão-estímulo oferecida ao candidato para que desenvolva sua produção escrita, compreendendo o enunciado da questão e também textos e demais materiais de apoio para o desenvolvimento da proposta (FRANCO JÚNIOR; VASCONCELOS; MENEGASSI, 1997). Os comandos, desde o primeiro exame, já sinalizavam as condições de produção e, ao longo dos anos, se aperfeiçoaram, buscando sinalizar de modo mais visível os elementos que possibilitam a escrita.

Nos três primeiros anos de aplicação, o exame trazia, na parte escrita, uma produção textual e três atividades que envolviam a escrita, mas dentro de respostas interpretativas a questões específicas sobre o texto, o vídeo ou o áudio dado. A partir da prova de 2000/1, passaram a ser quatro atividades de produção textual, cada uma enfocando um gênero discursivo diferente, mesmo que esse item não estivesse explícito em todos os comandos. Para mostrar a evolução do exame, analisamos os comandos de três provas: 1998/1, 2006/1 e 2014/1. A escolha dessas edições foi na tentativa de mostrar o início do processo (1998/1) e como está atualmente (2014/1), observando as alterações e a concepção de proficiência subjacente ao processo ao longo dos dezesseis anos de existência do certificado. Para que a análise abrangesse todas as fases do exame, optamos por também trazer a versão de 2006/1, que corresponde ao meio do processo, considerando o último exame aplicado.

Primeiramente, trazemos o único comando de produção escrita do exame de 1998/1:

> Tarefa IV
>
> Após a leitura dos textos "Paulo Freire: A leitura de mundo", do jornal *O Globo*, de 3/5/97, e "Método usa dia a dia para alfabetizar", do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3/5/97, imagine que você tenha decidido falar sobre Paulo Freire para alguns colegas que nunca ouviram falar sobre ele. Redija o texto que você vai apresentar a partir das informações dos dois artigos que você leu, incluindo os seguintes argumentos:
>
> dados sobre Paulo Freire;
>
> características de sua proposta de alfabetização;
>
> por que a proposta foi inovadora. (CELPE-BRAS 1998/1: Tarefa IV)

A primeira questão a salientar sobre o comando é sua designação, Tarefa, isso sinaliza para a produção textual, ou seja, é um trabalho que exige ações efetivas do candidato, este não deve assumir um papel passivo diante da proposta. Como diz Geraldi, a produção de texto ou de discurso faz com que o sujeito articule, no aqui e agora, um ponto de vista sobre o que se pede, "vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais da mera reprodução" (2003, p. 136). Essa característica permite que se obtenham, em conjunto com o restante do comando, novos discursos para cada candidato, impedindo que sejam sempre idênticos independente do autor.

Sobre as condições de produção, observamos o seguinte:

- finalidade: apresentar Paulo Freire para colegas que nunca ouviram falar sobre ele;
- interlocutor: colegas que nunca ouviram falar sobre Paulo Freire;

- gênero discursivo: não definido;
- circulação social: não definido;
- suporte: embora tenhamos "falar sobre", indicando a voz como suporte, de fato, o texto não circulará oralmente na situação e prova, então podemos dizer que o suporte é a própria folha de redação;
- posição-autor: assume a si mesmo como autor.

Nessa tarefa, os principais elementos das condições de produção foram oferecidos aos candidatos, finalidade e interlocutores, mas o gênero discursivo que deve ser definido a partir desses elementos iniciais não está claramente exposto. Expõe-se, inicialmente, que o locutor decide "falar" sobre Paulo Freire, então poderíamos supor que se trata da produção de uma apresentação oral. Logo em seguida, no entanto, temos "*redija um texto*"; a partir dessa informação, entendemos que se trata de uma apresentação escrita que seria, posteriormente, oralizada em situação real de interação. Essa ambiguidade gera ainda outra dúvida relativa à variedade da língua a ser selecionada, pois se são alguns amigos do locutor seus interlocutores, a variedade poderia ser informal. Por outro lado, se considerarmos que a apresentação será escrita, a variedade a ser utilizada deve ser a formal.

Sobre o suporte textual, cabe refletir, aqui, um pouco mais, pois são evidentes dois suportes: um real/concreto e outro virtual. O comando orienta que o texto será escrito com o fim de ser oralizado posteriormente, nesse caso, temos um suporte virtual, a voz, pois o ato de exposição foi proposto no comando para dar condições de o candidato adequar seu texto a esse suporte, mas a "fala" sobre o tema não acontecerá efetivamente. O que o candidato terá ao final de sua escrita é o texto expresso na folha de redação, por isso propomos que esta seja o suporte real da produção do candidato, a exemplo do que Bakhtin reflete sobre interlocutores reais e virtuais.

Afora essas questões, observa-se que a primeira informação é a posição-autor, "*imagine que você tenha decidido*", dando margem para que o candidato exponha sua visão sobre o assunto. Em seguida, tem-se o recorte temático "*Falar sobre Paulo Freire*" que se especifica melhor nas alíneas (dados sobre Paulo Freire; características de sua proposta de alfabetização; porque a proposta foi inovadora). Depois dessas informações, são apresentados finalidade e interlocutores, o que define implicitamente a circulação social e o suporte da produção, não marcados no comando: circulará oralmente entre os amigos do locutor que desconhecem Paulo Freire.

O exame de 2006/1, cuja estrutura é a mesma desde 2001, fornece quatro tarefas de produção textual. O que se altera de uma para outra, além das condições de produção, é o material de apoio: a primeira conta com a exibição de um vídeo, a segunda com a audição de um CD, a terceira e a quarta devem basear-se na leitura de uma reportagem. Salientamos que, aqui, optamos por apresentar a análise de um dos quatro comandos (Tarefas II) em função do espaço que temos. O comando da Tarefa II, que deveria ser cumprida em vinte e cinco minutos, contando com a audição do CD:

FAMÍLIAS ACOLHEDORAS

Você vai ouvir duas vezes uma entrevista da rádio *Revista CBN* (fevereiro de 2005) com Cláudia Cabral, diretora executiva de uma organização não-governamental (ONG), podendo fazer anotações enquanto ouve.

> Convencido/a da importância do projeto, escreva **uma carta** aos **moradores** de seu bairro, **estimulando** o cadastramento de famílias acolhedoras. Sua carta deverá explicar **o que é e como funciona** o projeto e **quais são** as motivações das famílias que dele participam. (CELPE-BRAS 2006/1:Tarefa II, grifos do próprio exame)

Antes de abordar essa tarefa, cabe um esclarecimento sobre os grifos utilizados nos comandos do CELPE-BRAS. Ao fazer referência a jornais, revistas e outros meios de comunicação conhecidos no Brasil, utiliza-se, nos primeiros formatos da prova, o itálico. A partir do exame 2005/2 até o de 2007/1, passou-se a ter o negrito, indicando as condições de produção oferecidas aos candidatos. Analisamos, neste momento, o segundo, que contou com esse recurso.

> Na Tarefa II, temos:
>
> ▪ finalidade: estimular o cadastramento de famílias acolhedoras;
>
> ▪ interlocutor: moradores do bairro do locutor;
>
> ▪ gênero discursivo: carta aberta;
>
> ▪ circulação social: o bairro onde o locutor mora;
>
> ▪ suporte: não definido;
>
> ▪ posição-autor: é o próprio candidato a se posicionar em carta aberta.

A tarefa apresenta, em primeiro lugar, a posição-autor, direcionando para que o candidato expresse a própria opinião sobre o recorte temático. Em seguida, sinalizam-se o gênero discursivo, carta aberta, e os interlocutores, moradores do bairro do locutor, para, então, termos acesso à finalidade. Por fim, apresentam-se as informações relativas ao tema que devem constar na produção textual. Ainda que não haja a definição do suporte, podemos supor que, sendo uma carta aberta, pode veicular em murais de estabelecimentos comerciais e públicos do bairro, bem como pode ser impressa e entregue na casa de cada um dos moradores da região, em ambos os casos, poderiam ser veiculadas as mesmas informações, não constituindo exatamente essa falha um prejuízo para o examinando.

A exemplo desse comando, os outros três do exame em questão seguem a mesma postura, ou oferecendo todas as condições de produção, ou deixando apenas uma de lado. Mesmo fazendo essas opções, nota-se que, como no caso da Tarefa II/2006/1, quando não há definição de algum dos elementos, ele está pressuposto, conforme demonstrado a respeito do suporte no parágrafo anterior. Nota-se ainda que todos os comandos desta edição, diferente da de 1998/1, apresentam o gênero bem marcado. Além disso, temos a presença da posição-autor, nos quatro comandos deste exame, como sendo o próprio candidato, explícito em expressões como *você, escreva, sua empresa, seu bairro*. Quanto a essa questão, notamos diferença em relação ao último exame do CELPE-BRAS (2014/1).

A última edição conta com estrutura idêntica à de 2006/1, sendo quatro tarefas voltadas para a produção textual. Citaremos em sequência as quatro tarefas de 2014/1 para, então, tecermos os comentários sobre cada uma delas. Seguem as Tarefas:

> Tarefa 1 – CAFÉ (30 minutos, inclusa a exibição do vídeo)
>
> Você é publicitário e foi contratado para produzir o **texto de apresentação** do *cardápio* de uma cafeteria. Com base nas informações do vídeo, [(escreva um texto

de apresentação desse cardápio, inserindo curiosidades sobre o café e destacando as características de um café especial.)]

Tarefa 2 – CINEMATERNA (2h30min para fazer as tarefas 2, 3 e 4, inclusas nesse tempo escuta de áudio e leitura dos textos de apoio)

Você é colunista de uma revista voltada para mães de crianças pequenas. Com base nas informações do áudio, escreva o **texto** (para ser pulicado na *próxima edição da revista*), [explicando o que é Cinematerna, como ele surgiu, e encorajando as leitoras a participarem dessa iniciativa.]

Tarefa 3 – BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, (você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada.) Assim, escreva uma ***carta de apresentação*** do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, [descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.]

Tarefa 4 – GPS

Como colunista da seção "Última Palavra" da *Revista Isto É*, você decidiu escrever um **texto** colocando-se na posição do taxista mencionado na crônica "GPS", de Zeca Baleiro. No texto, [narre a sua versão dos fatos, posicionando-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual.] (CELPE-BRAS 2014/1 grifos nossos)

Legenda:

() – Finalidade

Sublinhado – posição autor

Negrito – gênero discursivo

Itálico – suporte textual

[] – recorte temático

SalientadoInterlocutor

Nessa edição não há mais o uso de negrito para salientar as condições de produção, nem do itálico para indicar meios de comunicação conhecidos. Todos os comandos são mais condensados e precisos, contendo a maioria dos elementos marcados no enunciado. Para facilitar a visualização nos comandos do que afirmamos na análise, grifamos os itens de formas diferenciadas, como indica a legenda.

Nota-se, pelos grifos, que a maioria dos elementos das condições de produção pode ser encontrada em todos os comandos. O destaque vai para a posição-autor que se diferencia dos demais comandos já analisados aqui — nos quais o candidato se posicionaria como ele mesmo —, pois há como uma construção de personagens, ou seja, ora o examinando deve se colocar como colunista, ora como chefe de uma biblioteca ou ainda como publicitário. Nesse caso, exige-se do candidato que ele saiba qual é a função social desses profissionais para que se posicione como eles e possa ser eficiente na tarefa, demonstrando sua subjetividade a respeito do assunto a ser tratado a partir de tais imagens de autoria.

Estão implícitas, nesse elemento em destaque, outras informações como, por exemplo, o interlocutor (marcado apenas na Tarefa 3) e a circulação social (esta não

marcado explicitamente em nenhum enunciado). Quanto ao interlocutor da tarefa 1, por exemplo, pode ser inferido pela posição-autor **publicitário** contratado para fazer o texto de apresentação do cardápio de uma cafeteria, pois embora não esteja explícito no comando, serão os clientes da cafeteria que terão contato com o cardápio. Nesse caso, a circulação social dessa produção fica restrita ao ambiente da cafeteria, informação também pressuposta na posição-autor. Nas tarefas 2 e 4, o candidato deve posicionar-se enquanto colunista, no primeiro caso, de uma revista voltada para mães de crianças pequenas, e, no segundo, da coluna Última Palavra da Revista IstoÉ. Seus interlocutores estão marcados aqui, ou seja, na tarefa 2, são as mães de crianças pequenas e, na tarefa 4, leitores da Revista IstoÉ. A circulação social dessas produções, então, restringe-se ao público específico de cada canal de comunicação.

No que se refere ao gênero, mesmo não estando marcado em todos os enunciados, já que na tarefa 2 e 4 temos a ordem para se escrever "**um texto**", pressupomos também pela posição-autor que se trata de um artigo de opinião que ocupará a coluna das revistas. Na tarefa 1, pede-se um texto de apresentação para um cardápio e, na 3, solicita-se uma carta de apresentação. Em todos os comandos, há um direcionamento do gênero, o que facilita ao examinando selecionar estrutura composicional e estilo de escrita, bem como desenvolver o recorte temático de cada proposta. Cabe ressaltar aqui sobre esse recorte, todos os comandos têm um cuidado de deixar claros os itens temáticos que devem ser abordados pelo candidato, essa é uma constante da condução do exame CELPE-BRAS em geral e não apenas dos analisados aqui.

A finalidade para a escrita desses gêneros está expressa nos três primeiros comandos, nos quais está marcada junto a outro elemento das condições de produção. No primeiro comando, foi marcada junto ao gênero, "**apresentar o cardápio**". No segundo, foi marcada dentro do recorte temático, **"explicar o que é cinematerna**". Em seguida, na tarefa 3, novamente a finalidade aparece associada ao tema, "**apresentar a biblioteca comunitária**". Por fim, no último comando, junto à temática temos o intuito de dizer, "**posicionar-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual**". Observa-se que, como Bakhtin orienta, "o momento subjetivo [finalidade] — se combina em uma unidade indissociável com o seu aspecto semântico-objetivo [tema], restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva" (2003, pp. 281-282), ou seja, a unidade que se apresenta entre tema e intuito de dizer promove a exposição da subjetividade do candidato de acordo com o objetivo dado pelo comando, gerando uma finalidade real capaz de ordenar sua escrita.

O último elemento das condições de produção a ser comentado é o suporte, que aparece combinado com outros elementos, vejamos os casos: na Tarefa 1, o texto deve ser produzido para ser publicado em um cardápio; na 2, o texto fará parte da próxima edição da revista para mães de crianças pequenas; na 3, o próprio gênero configura o suporte, pois se trata de uma carta de apresentação, portanto impressa; e, na última tarefa, o suporte é a Revista *Isto É*. A indicação do suporte torna-se importante para definir extensão da produção, a escolha lexical, a opção pela variedade linguística mais apropriada, etc. O suporte também permite, ao lado do conhecimento do interlocutor, medir o nível de informatividade do texto, uma vez que um texto que é publicado no cardápio, por exemplo, recebe menos atenção do interlocutor do que o publicado em uma revista, pois o cliente está interessado em fazer suas escolhas para a refeição, objetivo principal da consulta ao cardápio do que ler um texto midiático impresso.

A partir da análise dos comandos apresentada aqui e das considerações de todos os exames do CELPE-BRAS, pôde-se notar uma atenção ao cumprimento das condições de produção baseadas nos conceitos bakhtinianos. Ao longo dos anos, mostra-se a especialização dos comandos, pois os dos primeiros exames traziam alguns itens não definidos, como mostramos no de 1998/1. Embora pudessem ser inferidos, havia menos possibilidades para isso, a exemplo da discussão sobre o gênero para a escrita do comando dessa prova analisado aqui. Nota-se que, no exame de 2014/1, as inferências são muito mais fundamentadas, pois estão ancoradas nos elementos das condições de produção apresentados. A evolução também pode ser notada pelas tentativas de evidenciar tais elementos, como no uso do negrito para salientá-los durantes dois anos.

Outra indicativa da evolução do exame e do ajuste aos conceitos bakhtinianos está na quantidade de produções textuais propostas. De 1998 a 2000, o candidato se deparava com apenas uma produção textual e, a partir de 2001, a escrita de textos passou a ocupar toda a prova. Isso demonstra a concepção de língua subjacente ao exame, língua como forma de interação, pois em toda produção textual, propõe-se uma situação de interação social com todos os elementos necessários para que se configure como tal. Saber língua, nesse sentido, não é conhecê-la em sua estrutura, mas sim, saber o suficiente da estrutura para aplicá-la em situações reais de interação.

Com essa discussão, podemos discutir outro de nossos objetivos que é compreender a concepção de proficiência escrita implícita no exame CELPE-BRAS. A primeira questão a ser levada em conta é justamente a concepção de língua como forma de interação nítida em todos os comandos para as produções escritas, endossando a ideia de que a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Ou seja, propõe-se nos comandos a produção de enunciados concretos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009) que exigem o domínio da língua adicional para uso em situações interlocutivas, mas tal exigência não está no nível da estrutura da língua adicional e sim o desenvolvimento de competências interacionais.

Nesse sentido, observando o cuidado do exame em apresentar situação de interação para que o texto do candidato faça sentido, observa-se que o foco não está no primeiro conceito de proficiência apresentado por Scaramucci (2000), cuja preocupação é o domínio de um conjunto de habilidades linguísticas estruturais. Está, sim, no conceito relativo e múltiplo citado por Uflacker (2012), que considera a especificidade da situação de uso futuro da língua. Assim, ser proficiente na escrita é uma expressão que, na perspectiva do CELPE-BRAS, vem sempre acompanhada de uma preposição *ser proficiente para* indicando que há uma finalidade para se aprender português, isto é, para usá-lo em determinadas situações interlocutivas.

Retomando Fortes (2009), temos no exame o que a autora chama de domínio de recursos interacionais para resolver as necessidades de interação, bem como para suprir as dificuldades de compreensão que possam haver entre os interlocutores. Desse modo, o essencial não é concentrar a compreensão na forma utilizada, é compreender a significação dessa estrutura em uma enunciação particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009).

Para finalizar, temos, então, que o oferecimento dos elementos componentes das condições de produção nos comandos de produção textual no CELPE-BRAS faz com que o candidato faça uso da língua portuguesa em situações interlocutivas específicas semelhante àquelas com as quais ele vai se deparar no dia a dia em lugares em que se

fale português. Está subjacente nessa condução que proficiente em língua portuguesa como língua adicional é aquele que consegue aproveitar-se da estrutura linguística para usos reais. De nada adiantaria, partindo dessa ideia, ele saber formar frases em português, caso não conseguisse fazer delas enunciados concretos que servem a um contexto determinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho avaliou comandos do exame CELPE-BRAS, observando o modo como a sua condução está engajada na produção de textos em situações de interação bem situadas. Pôde-se notar a evolução dos exames ao longo dos anos, trazendo a cada época uma especialização na apresentação dos elementos que dão conta das condições de produção de enunciados concretos. Se no início das aplicações, aos comandos faltavam elementos, com o passar do tempo, estes foram sendo integrados e apresentados com maior clareza. Mesmo nos momentos em que ficaram subentendidos, havia a possibilidade de apreensão de tais itens a partir dos outros, conforme demonstrado.

A partir da análise dos comandos, verificou-se que há uma concepção de proficiência escrita em língua adicional que perpassa a construção dos exames. Segundo essa perspectiva, não há como parâmetro de bom usuário da língua o falante nativo, é o indivíduo que é capaz de apropriar-se da estrutura linguística em prol de seus objetivos de interação. Destaca-se que a interação em língua adicional, em situações reais, é construída com base nos elementos das condições de produção, então não faz sentido cobrar do candidato que ele tenha conhecimentos isolados de estrutura que possivelmente não lhe ajudarão no cotidiano, no uso real da língua. Parece que essa reflexão guia a concepção de língua e de proficiência subjacentes à construção das provas do CELPE-BRAS.

Em dias como os atuais, em que se tem falado muito sobre língua adicional e especialmente no português como língua adicional, é importante pensar o que se quer da língua que se aprende. Em geral, o conhecimento interacional auxilia muito mais do que conhecer a estrutura por si só, um caso emblemático disso são os usos transidiomáticos feitos em redes sociais, os indivíduos demonstram, em todo momento, que as línguas não são monolíticas e não se definem unicamente pela estrutura. Então, seria um retrocesso se os exames de proficiência fizessem perdurar uma visão estruturalista de língua. Desse modo, discussões como a que fazemos aqui contribuem no sentido de se pensar a língua, as línguas adicionais e como elas são avaliadas. As discussões aqui apresentadas também contribuem com o ensino de língua adicional e com os cursos preparatórios para o exame, pois mostram o enfoque da prova, sinalizando caminhos para a abordagem da produção textual.

REFERÊNCIAS

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

____; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

____ ; ____. **Discurso na vida e discurso na arte:** sobre poética sociológica. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.In: VOLOSHINOV, N. Freudismo. Tradução: I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1972. (Circulação para uso didático).

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.** 2009. 329f. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANCO JÚNIOR, A.; VASCONCELOS, S. I. C. C.; MENEGASSI, R. J. O vestibulando e o processo de escrever.In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto:** leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus,1997. v. 2, pp. 96-108.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J.A finalidade da escrita no livro didático: marcas no gênero discursivo. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n.2, pp. 317-333, jul.-dez., 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 1998/1. CELPE-BRAS.

____. 2006/1. CELPE-BRAS. 2006/1.

____. 2014/1. CELPE-BRAS.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtnianos em comandos de prova de redação.In: FIGUEIREDO, D. C. et al. (Orgs.). **Sociedade, cognição e linguagem:** apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: INSULAR, 2012.

MOTERANI, N.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá, v. 32, n. 2, pp. 225-232, 2010.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 36, pp. 11-22, julho-dezembro, 2000.

UFLACKER, C. M. **Fazer avaliar na construção do participante competente.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese. 223f. (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PROVA BRASIL E LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS — APROXIMAÇÕES OU DISTANCIAMENTOS?

"PROVA BRASIL" AND READING IN TEXTBOOK OF PORTUGUESE — APPROXIMATIONS OR DETACHMENTS?

Miriã Alves de Laet Silva[56]
Sílvio Ribeiro da Silva[57]

RESUMO: No contexto educacional, a leitura perpassa todas as disciplinas do Currículo. Tal fato é de fundamental importância, já que as atividades de leitura e interpretação feitas pelos alunos devem favorecer o desenvolvimento dos letramentos (institucionalizados ou não). Na escola, sua prática ocorre, na maioria das vezes, a partir do livro didático (LD) e este tem despertado o interesse dos pesquisadores que passaram a vê-lo como um importante integrante das práticas escolares. Levando em conta que as avaliações são construídas tendo a leitura como ferramenta para medir as competências e habilidades do aluno, discute-se aqui se as propostas de leitura e interpretação do texto escrito, apresentadas aos alunos pelo Livro Didático de Português — LDP — *Tudo é linguagem*, Ensino Fundamental II — anos finais, contemplam os descritores do Tópico V da Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, entendendo que o desenvolvimento das competências e habilidades, propostas pela matriz, coadunam com práticas significativas de leitura. Assim a intenção foi perceber se há influência da avaliação em larga escala na política de elaboração de materiais didáticos, por mais que saibamos que, até o momento, não existe encaminhamento para que a avaliação e o LDP sejam reflexo um do outro. O estudo apresenta caráter qualitativo-interpretativista, caracterizando-se como análise documental, sendo situado no campo da Educação. Os resultados mostram que os descritores do Tópico V da Prova Brasil foram mobilizados na coleção, porém havendo discrepância quantitativa e qualitativa de ocorrência entre eles.

Palavras-chave: Leitura; Interpretação de texto escrito; Livro Didático de Português; Prova Brasil.

ABSTRACT: In the educational context, the reading permeates all the subjects in the Curriculum. Such a fact is of fundamental importance, as the reading and interpretation activities done by the students should encourage the development of literacy (institutionalized or not). At school, your practice is, for the most part, from the textbook (TB) and this has aroused the interest of researchers who have come to

56 Universidade de Rio Verde (GO). Caiapônia. Mestre em Educação. Assessora Pedagógica. email: mirialaet@hotmail.com

57 Universidade Federal de Goiás Regional Jataí. Doutor em Linguística Aplicada. Professor Adjunto 3. email: shivonda@gmail.com

see it as an important member of the school practices. Given that evaluations are built with reading as a tool to measure the competencies and skills of the student, we discuss here the proposals for reading and interpretation of the written text, presented to the students by the Textbook of Portuguese (TBP) "Tudo é linguagem" Elementary School II – last years, include the topic V descriptors of the Portuguese Language Reference Matrix "Prova Brasil", understanding that the development of competences and abilities, proposed by the matrix, consistent with significant practical reading. So the intention was to see if there is evaluation of influence on a large scale in the preparation of teaching materials policy, however we know that, to date, there is no referral to the evaluation and the TBP are a reflection of each other. The study presents qualitative-interpretative character, characterized as documentary analysis, being situated in the field of education. The results show that the Topic V descriptors "Prova Brasil" were mobilized in the collection, however there is quantitative and qualitative discrepancy of ocorrence among them.

Keywords: Reading; Interpretation of written text; Textbook of Portuguese; "Prova Brasil"

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Neste artigo, apresentamos resultados de uma investigação que associou as atividades de leitura e interpretação de textos escritos nas atividades propostas pelo livro didático de português e a Matriz de Referência da Prova Brasil (Língua Portuguesa). O objetivo que temos é mostrar se a Prova Brasil tem direcionado a forma como as práticas de leitura e interpretação de textos escritos são apresentadas ao aluno no Livro Didático de Português (LDP).

Mesmo tendo plena consciência de que não é objetivo da Prova Brasil interferir na forma como são organizados os livros didáticos, sabemos que esse tipo de avaliação acaba por encaminhar a maneira como não só os materiais didáticos serão pensados, como também a forma como o currículo escolar é organizado.

Para o alcance do objetivo proposto, apresentamos um conjunto de atividades de leitura e interpretação do LDP "Tudo é Linguagem", discutindo a mobilização feita dos descritores do Tópico V da Matriz de Referência da Prova Brasil. A justificativa para o estudo reside no fato de que as avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, são uma realidade no atual cenário da Educação no país. Assim, intencionamos perceber até que ponto existe (ou se não existe) influência da avaliação em larga escala na política de elaboração de materiais didáticos.

O LDP em estudo tem como autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, sendo editado pela Ática. A coleção é composta por quatro volumes, que contemplam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. A coleção consta entre as aprovadas pelo PNLD no triênio 2011 – 2013 – e foi escolhida por oito dentre as vinte escolas (perfazendo um montante de 40%) atendidas pela subsecretaria de Iporá – Goiás, em 2011, ano de início do triênio desta coleção.[58] A escolha desta região se deve ao

58 Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/popularMunicipio>. Acesso em: 17 nov. 2016.

fato de que Caiapônia-Go, onde residimos, é um município atendido pela subsecretaria há pouco referida.[59] Dentre as escolas que adotaram este LDP, sete (um total de 85,5%) obtiveram notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)[60] — do 9º ano do Ensino Fundamental — inferiores ao preconizado pelas metas do IDEB (4,1 para o ano de 2011 na região), as quais foram criadas a partir de indicadores dos programas de avaliação e objetivam elevar a média nacional ao valor 6,0 até 2021.[61] Então, a escolha do tema leitura e interpretação do texto escrito no LD da coleção ocorreu pelo fato de que vislumbramos nesse objeto de investigação uma das possibilidades de compreensão no campo do ensino e aprendizagem de leitura. Tal compreensão resulta das orientações de documentos (PCN 1998, Matrizes de Referência) que consideram a leitura fundamental para o desenvolvimento da aprendizagem em qualquer área do conhecimento, ideia com a qual compartilhamos.

Ler e interpretar um texto escrito são atos que só podem ser executados por um sujeito. Ao dizer isso, queremos deixar claro que atividades de mera decodificação não podem ser entendidas como leitura e interpretação, isso porque vão na contramão daquilo que entendemos como sendo leitura de fato. No nosso entendimento, aquele que realiza atividades com foco apenas na decodificação é tão somente um processador de informação gráfica.

A ação de ler e interpretar um texto é desenvolvida na relação com o mundo, levando em conta que o processo de formação do leitor se inicia no momento em que o indivíduo consegue atribuir sentido ao mundo que o cerca (FREIRE, 1989), atitude esta que vai sendo desenvolvida durante toda a vida. Assim, a prática da leitura, como ato reflexivo capaz de envolver a construção de sentidos pelo leitor, é um processo amplo, contínuo e ininterrupto. Em se tratando do ensino e aprendizagem da leitura, para que o leitor aprendiz possa desenvolver práticas relevantes, além de ser capaz de selecionar os textos de que necessita para interagir nos diversos contextos em que precise atuar (BRASIL, 1998), a sua formação leitora deve proporcionar o desenvolvimento de capacidades de leitura, como a localização ou cópia de informações, a checagem de hipóteses, a comparação e a generalização (ROJO, 2009).

Considerando o espaço escolar e, especificamente, a sala de aula, como ambiente privilegiado de construção do conhecimento, faz-se necessário refletir sobre as atividades desenvolvidas e os recursos disponíveis para o trabalho docente neste espaço. Pensando assim, o livro didático (LD) torna-se importante ferramenta de análise acadêmica, uma vez que seu uso cotidiano é prática regular nas salas de aula brasileiras, possuindo, este, editoração considerável, com altas tiragens do ponto de vista quantitativo (MUNAKATA, 2007). Atualmente, grande parte do ensino público utiliza o LD escolhido através das coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático

59 Caiapônia fica na microrregião Sudoeste do estado de Goiás.

60 Criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. A Prova Brasil é o exame considerado para o Ensino Fundamental II.

61 Os resultados e metas do IDEB. Disponível em: <ideb.inep.gov.br>

(PNLD).[62] É importante destacar ainda que, para grande parte do público estudantil, o acesso principal a impressos para a escolarização e letramento ocorre a partir do LD (BATISTA, 2000), acontecendo fato semelhante em relação aos professores, já que muitos têm, no Manual do Professor, o recurso mais acessível para ampliação de seu conhecimento teórico.

Levando em conta a ligação entre a atividade de ler e interpretar um texto e a sua escolarização, produzida pelo material didático, este estudo está pautado na vertente qualitativa e se caracteriza como análise documental de caráter qualitativo. A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, tanto no que diz respeito à complementação de informações obtidas por outras técnicas, quanto para desvelar aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 2004).

Para apresentarmos de que forma ocorre a mobilização dos descritores do Tópico V no LDP em análise, este artigo está dividido em cinco partes. Começamos apresentando algumas considerações de ordem teórica, trazendo ao leitor nosso entendimento acerca do ato de ler, uma atividade que deve proporcionar àquele que a realiza interação com o material lido, levando à construção do sentido e favorecendo a réplica ativa. Na sequência, descrevemos rapidamente a coleção de LDP observada, prosseguindo para a análise dos dados, momento em que apresentamos exemplos ilustrativos para os descritores do Tópico V da Matriz de Referência da Prova Brasil e tecemos comentários qualitativos e quantitativos em relação aos exemplos. No final, apresentamos nossas considerações de encerramento, além das referências bibliográficas usadas ao longo deste artigo.

POR QUE FALAR EM LEITURA?

Falar em leitura mais uma vez e sempre. O tema leitura dificilmente terá esgotadas as possibilidades de sua abordagem, discussão e problematização. Lemos desde sempre e a todo momento, mesmo sendo analfabetos. Na escola, a leitura está presente em todas as disciplinas e em todas as práticas escolares. Nessas considerações iniciais, estamos levando em conta todas as leituras possíveis, incluindo aquelas associadas à linguagem não verbal.

Para nós, o ato de ler deve ser uma construção coletiva, ato reflexivo de um sujeito social. Bakhtin (1981, p. 11) ilustra esta nossa afirmação quando diz que "o indivíduo humano só se torna historicamente real e culturalmente produtivo como parte do todo social". Nesse sentido, serão as vivências sociais, concretizadas em diferentes espaços, ou esferas de atividade humana (BAKHTIN, 1979), formais ou informais, que tornarão o indivíduo um sujeito. Esse sujeito não é um sujeito qualquer, mas o sujeito da interação, do diálogo, do discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981). Bakhtin/Volochínov destaca a importância de se conceber o lugar da alteridade no processo dialógico de construção de sentido ao enfatizar, em suas teorias, o caráter social na formação dos indivíduos e o papel da linguagem no desenvolvimento da individualidade e da sociedade.

A questão do social como inerente ao Homem e à linguagem é discutida por Bakhtin/Volochínov (1981, p. 35) quando é dito que "não basta colocar face a face dois

62 Tanto o Ensino Fundamental quanto Ensino Médio usam a mesma denominação: PNLD. Em algumas localidades, os apostilados têm sido adotados no lugar dos livros didáticos.

homo sapiens quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social)". Da mesma forma, não basta colocar um objeto a ser lido e um leitor para que a leitura como prática social se efetive. O ato de ler é materializado discursivamente apenas quando o leitor e o que será lido não são tratados como individuais, mas como integrantes de uma unidade social, não individual. E a escola tem papel fundamental na concretização disso.

A instituição escolar se destaca enquanto instância oficial de ensino, além de ser a mais importante agência de letramento dentre os espaços sociais, ou esferas de atividade humana, existentes. Desse modo, participa do processo formativo do sujeito, tendo responsabilidade social de formar cidadãos que sejam autores da sua enunciação, capazes de compreender que a linguagem é um evento social, historicamente situado.

Para se abordar a leitura numa perspectiva social, é necessário retomar a construção do **Ser**, que pratica tal ato. É imprescindível que se considere a possibilidade de este **Ser**, constituído enquanto sujeito-leitor, se perceber historicamente construído, com autonomia para resgatar sentidos produzidos por outro(s) sujeito(s) e também pela possibilidade de poder instaurar novos sentidos àquilo que lê.

Entendemos o ato de ler a partir dos pressupostos da dialogicidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981), em que a construção do sentido perpassa pela consciência de que a linguagem não é apenas um fenômeno físico, mas social, ação humana que se concretiza a partir das relações de interação. O sujeito leitor consciente, proficiente, se forma no processo interacional, permeado por relações dialógicas, que constituem os discursos materializados através dos gêneros, em cuja constituição estão entrelaçados o tema, o estilo e a estrutura composicional.[63]

É importante ressaltar que a construção da consciência há pouco mencionada está associada à cultura na qual o sujeito se insere e que a linguagem e, consequentemente, o uso dela, estão intrinsecamente instaurados no processo de construção da subjetividade, legitimado como "instância de reconhecimento e de produção do saber" (BRANDÃO, 2005, p. 266). Assim, percebe-se que, na busca de construção da identidade, o **Ser** procura a unidade e, na ilusão de singularidade, muitas vezes se esforça para comprovar que é a fonte dos sentidos, porém a multiplicidade, inerente ao princípio constitutivo da linguagem, instaura o exercício social como condição básica de constituição da subjetividade.

A partir disso, o sujeito passa a interagir com algumas práticas que se estabelecem como educativas e, consequentemente, constitutivas da identidade de sujeito; não um sujeito singular, mas constituído a partir de sua singularidade e perpassado pela dialogicidade, pois que, relacionando-se *com* e *pela* linguagem, o **Ser** se desenvolve em diferentes contextos ou culturas, permeado por valores sociais contraditórios possíveis através da interação.

Desse modo, uma proposta de aprendizagem da leitura deve ser construída a partir da apropriação da linguagem por um sujeito social em formação, à medida que este a

63 Não nos deteremos nesses aspectos porque não reside aí nosso objetivo. Abordando rapidamente, para Bakhtin (1979), o tema condiz com os conteúdos; a forma composicional possibilita a estrutura comunicativa e o estilo se aplica aos traços da posição do enunciador.

usa em situações de interação. As ações realizadas pelo sujeito interativo da aprendizagem permitirão o desenvolvimento de sua capacidade linguística, de modo que "[...] as relações de interação entre leitores e escritores têm que ser consideradas como atividades de socialização em que eles estejam ocupando uma posição sócio-interacional. O significado daquilo que é lido é construído de forma social" (SILVA, 2000, p. 36).

Cremos que esse deve ser o aprendiz que terá condições de se apropriar da linguagem e, a partir de então, revelar maior ou menor autonomia para agir como o sujeito bakhtiniano, capaz de perceber que "a palavra é o material da linguagem interior e da consciência, além de ser elemento privilegiado da comunicação cotidiana, que acompanha toda criação ideológica, estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação" (SCORSOLINI-COMIN; SANTOS, 2010, p. 08).

É necessário ressaltar que o sujeito do ato de ler está inserido numa sociedade letrada e que a formação na escola deve contribuir para a compreensão de sua importância no processo histórico e social do qual ele faz parte. Isso possibilita a sua realização enquanto **Ser** social em busca de desenvolvimento no sentido dialógico, desenvolvendo a si e ao outro.

Um processo dessa amplitude não se concretiza de um momento para outro. É necessário que, através de práticas de interação, o sujeito leitor adquira capacidades de desenvolver a leitura autônoma. Defendemos que a escola é o lugar de vivências sociais onde essas práticas podem e devem ser colocadas em uso e onde o sujeito leitor pode adquirir a autonomia necessária para se libertar das amarras impostas pela sociedade manipuladora. Na escola, a leitura é a atividade que muito tem a colaborar nesse sentido, não sendo apenas uma mera atividade escolar integrante do currículo.

Na sequência do texto, mostraremos se o material didático em análise trabalha na formação desse sujeito, ou se enfatiza mais as práticas escolares comuns de exercitar capacidades de leitura com enfoque mais mecânico.

EM FOCO, A ORGANIZAÇÃO COMPOSICIONAL DO LIVRO ANALISADO

A coleção Tudo é Linguagem aborda os quatro eixos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998) para a disciplina de Língua Portuguesa — leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística. A opção, aqui, foi analisar o tratamento dado à leitura e interpretação do texto escrito, considerando que o trabalho com a leitura parte de textos efetivamente materializados em exemplares de gêneros. A coletânea presente no LDP é de textos autênticos, como o Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). Também pelo fato de que a Prova Brasil mede capacidades da aprendizagem do aluno através de um exame de leitura.

O recorte utilizado engloba o que a coleção considerou como trabalho com o eixo leitura, compreendendo os textos principais (aqueles que abrem as unidades) e a interpretação destes contida nas subseções: a) Compreensão inicial; b) A construção do texto e c) A linguagem do texto. O número total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito de cada volume da coleção é o seguinte:

Tabela 1 — Total de atividades de leitura e interpretação do texto escrito (verbal) na coleção

Volumes da Coleção	Atividades do LDP
6.º	294
7.º	338
oitavo	414
9.º	348
Total	1394

Fonte: O autor, 2015

Consideramos o montante de atividades de leitura e interpretação de texto escrito alto em todos os volumes da coleção. Para nós, isso é fator relevante, já que o aluno poderá ter uma boa oportunidade de convivência com ampla quantidade de materiais para leitura e interpretação. Porém, sabemos que entre o que o livro traz e o que acontece de fato na classe existe uma distância enorme, levando em conta que, mesmo que haja disponível um material didático qualificado, o professor que tornará seu uso concreto precisa ser bem formado. Além disso, pode ser que um bom material sequer seja usado pelo professor, que prefere oferecer ao aluno outros materiais que ele, ou a instituição escolar, julga mais eficientes para seus propósitos pedagógicos. Nesse sentido, há que se considerar que quantidade não significa qualidade.

De acordo com o Manual do Professor (MP), os gêneros apresentados para estudo foram selecionados a partir de "combinação de duas formas de agrupar os gêneros" (p. 8): (i) em função das capacidades de linguagem organizadas de acordo com os aspectos tipológicos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) — narrar, relatar, expor, argumentar e instruir/prescrever; (ii) em função da circulação social.[64]

Conforme anunciado no MP (p. 11), no volume do sexto ano há predominância do aspecto tipológico do narrar (gêneros da esfera literária). Cinco (62%) das oito unidades trabalham com esse aspecto. Cada unidade trabalha com apenas um texto principal. Já no volume do sétimo ano, cujo aspecto tipológico predominante é o relatar (gêneros da esfera jornalística), há, na maioria das unidades, mais de um texto para análise e proposição de atividades. Para melhor visualização, apresentamos os dados percentuais dos aspectos tipológicos relativos a esses dois volumes (6º e 7º anos).

64 Os estudos de Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e colaboradores sobre o ensino escolar de gêneros escritos e orais têm sido utilizados no contexto de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da proposta de agrupamento de gêneros dos autores. Esse grupo de pesquisadores é também conhecido como Grupo de Genebra.

Tabela 2 — Aspectos tipológicos predominantes nos textos para leitura e interpretação nos volumes do 6º e 7º anos

6º ano	Ocorrências	7º ano	Ocorrências
Narrar	62%	Relatar	65%
Relatar	13%	Narrar	27%
Argumentar	13%	Argumentar	4%
Descrever ações	12%	Expor	4%
Expor	0%	Descrever ações	0%
Total	100%	Total	100%

Fonte: O autor, 2015

É perceptível que um dos aspectos tipológicos, dentre os cinco existentes, foi privilegiado em cada série. Tal abordagem, aparentemente não condiz com a proposta do Grupo de Genebra, que orienta que os aspectos tipológicos devem ser trabalhados de forma contínua e não priorizando apenas um deles. Para os pesquisadores, o trabalho com os aspectos tipológicos favorece a abordagem em espiral. Eles dizem que esse tipo de abordagem é mais funcional porque pode garantir ao aluno o aprofundamento do conhecimento a respeito de um gênero ao longo das séries, diferente da abordagem propedêutica, a qual organiza os conteúdos curriculares por ordem de dificuldade, começando pelos menos complexos, passando para os mais complexos, mas sem considerar a progressão, como é a proposta do Grupo de Genebra.

Como pode ser visto na tabela 2, apenas um dos aspectos deixou de ser privilegiado em cada um dos volumes analisados aqui. No sexto ano, está ausente o Expor; no sétimo, está ausente o Descrever ações.

A presença da maioria dos aspectos tipológicos é positiva. A variedade do conjunto de aspectos tipológicos proporcionará também que o conjunto de gêneros seja. Tal fato, no processo de didatização de objetos de ensino, poderá trazer benefícios ao aluno. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), para que a diversidade das capacidades de linguagem seja bem desenvolvida, é necessário que sejam trabalhados com o aprendiz gêneros de agrupamentos diferentes, não se negligenciando o ensino-aprendizagem da modalidade oral. Outro fator a destacar é que isso poderá permitir que o aprendiz tenha possibilidades de interagir com os diversos gêneros de uso social, diferentemente da abordagem que utilizava a tipologia textual, a qual apresenta, não raro, caráter propedêutico.

Apresentamos na sequência tabela com o percentual do oitavo e nono anos.

Tabela 3 — Aspectos tipológicos predominantes nos textos para leitura e interpretação nos volumes do oitavo e nono anos

8º ano	Ocorrências	9º ano	Ocorrências
Narrar	42%	Narrar	47%
Argumentar	33%	Argumentar	35%
Expor	8%	Relatar	18%
Relatar	0%	Expor	0%
Descrever ações	0%	Descrever ações	0%
Total	100%	Total	100%

Fonte: O autor, 2015

No volume do oitavo ano que, segundo o MP (p. 11), tem o objetivo de priorizar o trabalho com gêneros do aspecto tipológico do expor e do argumentar ocorre, na verdade, predominância do aspecto tipológico do narrar. Também no volume do 9º ano a ênfase quanto ao aspecto tipológico anunciada pelo MP (p. 11) deveria ocorrer nos gêneros do argumentar, porém, novamente a predominância foi do aspecto tipológico do narrar. Consideramos ser possível que a tradição de trabalhar com textos predominantemente narrativos tenha gerado essa preeminência de textos do aspecto tipológico do narrar, mesmo quando a pretensão era enfatizar outro aspecto; no caso do oitavo e nono anos, expor e argumentar, respectivamente.

OS DADOS PEDEM ANÁLISE

Iniciamos esta seção dizendo ser importante ressaltar que sua análise se pauta na matriz de referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil, a qual é composta por seis tópicos e vinte e um descritores.

Por uma questão de espaço, não temos condições de apresentar considerações qualitativas e quantitativas relacionadas a todos os descritores. Assim, apresentaremos, aqui, apenas nossas reflexões a respeito dos descritores do Tópico V da matriz de referência. Justifica nossa escolha o fato de que aparecem atividades de leitura e interpretação de textos dos seus descritores em três (3) dos quatro (4) volumes da coleção em análise, conforme pode ser visualizado na sequência. Isso, no nosso entendimento, oferece ao leitor uma visão considerável sobre de que forma a coleção mobiliza os descritores da avaliação, bem como até que ponto os descritores da avaliação direcionam o trabalho desenvolvido pelo LDP. Justifica, também, a escolha pelo Tópico V o fato de seus descritores terem relação com um nível de leitura que ultrapassa a mera identificação de informações, enfatizando a construção de efeitos de sentido, aspecto relevante na formação de leitores autônomos.

Quadro 1 — Volumes da coleção que contemplam o exemplo ilustrativo de cada descritor

Matriz de Referência de Língua Portuguesa[70]	
Tópicos	Vol.-ex
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.	7.º ano
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	6.º ano
D18 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	6.º ano
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.	8.º ano

Fonte: O autor, 2015

Cada tópico da matriz aborda aspectos de construção de capacidades de leitura, a partir de peculiaridades linguísticas e discursivas que necessitam ser desenvolvidas para que o aprendiz construa sua autonomia enquanto leitor competente. Desse modo, a elaboração da matriz segue pressupostos que são "os Parâmetros Curriculares

Nacionais [...] e os currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais" (BRASIL, 2011, p. 17).

Os descritores do tópico V estão relacionados às capacidades que os alunos devem ter para a leitura e o entendimento de um texto, considerando as possíveis relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido. Bakhtin (1979) nos diz que a expressividade atribuída a um enunciado varia de acordo com as esferas da comunicação verbal. Diz, ainda, que um enunciado desprovido dessa expressividade é impossível. Atribuir expressividade a um enunciado requer domínios mais complexos. Assim, preparar o aluno para essa tarefa é produtivo.

O autor há pouco mencionado afirma que uma palavra por si não tem expressividade, não traz consigo a ironia, por exemplo. Fatores como o contexto de uso, por exemplo, são determinantes para que a expressividade passe a fazer parte da palavra e o locutor fique mais perto de alcançar seu intento. Ele fala a respeito da relação que deve haver entre língua e realidade para que a expressividade possa ser possível. Para ele, a expressividade "não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós" (BAKHTIN, 1979, p. 292). Seu lugar é o da relação entre língua e realidade.

A expressividade do enunciado ocorre, ainda segundo Volochínov/Bakhtin (1976), a partir do elo firme que deve existir entre o verbal e o extraverbal — "a entoação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal, por assim dizer" (p. 7).

Dito isto, esclarecemos que consideramos para a escolha dos exemplos ilustrativos aqueles que ofereciam maior relevância em relação aos descritores apresentados aqui. Assim, na sequência, passamos a apresentar nossas considerações a respeito dos descritores do Tópico V.

D16 — identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D16 é um fragmento do relato de experiência de Amir Klink retirado do livro "Mar sem fim: 360º ao redor da Antártica". No trecho transcrito pelo LD, há duas narrativas: na primeira, "De costas para o ano-novo" (p. 111), Amir Klink relata a tempestade que teve que enfrentar na virada de determinado ano; na segunda, "Textos de viagem" (p. 112), Marina, a esposa de Amir Klink, relata o sentimento de estar em terra firme, acompanhando a aventura do marido, com o qual não conseguiu se comunicar por uma semana. Quando finalmente se falam por telefone, ela fica sabendo da terrível tempestade enfrentada por ele e comenta esse fato.

Na seção Compreensão Inicial (pp. 113-114) há doze atividades propostas para interpretação do texto. A atividade número 12 (p. 114), abaixo exemplificada, refere-se ao trecho intitulado "Textos de viagem" e retoma o último parágrafo, propondo as atividades *a* e *b*. O exemplo ilustrativo abaixo refere-se à questão *b*.

Figura 2 — Exemplo ilustrativo D16 7.º ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 4	D16 Questão 12, p. 114
12 No trecho: "No momento o Amyr acaba de reparar os danos decorrentes da tempestade que o "abraçou" no sul da Austrália. Aproveita a calmaria e o tempo bom para amarrar as velas e para "secar suas meias" ". b. Qual a intenção de Marina ao empregar aspas nas expressões "abraçou" e "secar suas meias"? *Sugestão: na palavra abraçou pode-se notar certa ironia, pois abraçar é uma ação afetiva, e não houve nada de afetividade no que aconteceu com Amyr. Em "secar suas meias", também se nota ironia, pois provavelmente todas as suas roupas ficaram molhadas com a violência das águas e não apenas as meias.* *A intenção é mostrar, em tom de brincadeira, de ironia, que a gravidade da história foi maior do que aquilo que o sentido comum dessas palavras expressaria.*	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 7.º ano.

O trabalho com a significação de palavras pressupõe que o aprendiz perceba que é possível dizer uma coisa para significar outra, como comumente ocorre com o uso do recurso irônico, conforme afirmam Sperber e Wilson (1981), citados por Tafarello (2001, p. 86), ao dizer que "uma enunciação irônica é analisada como aquela que diz algo literalmente, mas que significa figurativamente o oposto". Bakhtin (1987) considera a ironia uma forma reduzida do riso. Voloshínov/Bakhtin (1976, p. 15) diz, também, que a ironia "é condicionada por um conflito social: é o encontro, em uma voz, de dois julgamentos de valor personificados e sua interferência recíproca".

Também Possenti (2008) cita Raskin (1987), para quem os estudos linguísticos que tratam do humor e da ironia fixam-se na palavra, enfatizando, principalmente, a ambiguidade, situação em que o vocábulo pode apresentar mais de um sentido. Castro (2005, p. 120) afirma que "a ironia é um caso típico de discurso bivocal. Nela, a palavra tem duplo sentido".[65]

No exemplo em análise, a intenção da autora é ser um pouco cômica. Na descrição do incidente pelo qual Amir Klink passou é bastante claro que este correu risco de morte e que a situação foi tudo, menos cômica. Após a calmaria, a autora se permite até brincar com os fatos ocorridos. É necessário que o aluno leitor construa esse percurso para que perceba o caráter irônico do trecho que finaliza o texto, dando a ele a expressividade necessária para a percepção da ironia. O trabalho com essa habilidade é importante porque os discursos que circulam socialmente vêm marcados de ideologias e a linguagem é utilizada para mascarar muitas delas. Não custa lembrar que, para Bakhtin/Volochínov (1981, p. 15), a ideologia é inerente às práticas sociais e linguísticas e o signo é ideológico por natureza.

Cabe destacar que a percepção do humor e da ironia demonstra que o leitor realiza um roteiro ativo de compreensão e construção de sentidos, o qual parte da palavra e vai além dela, passando pelo sentido. Outro fator a destacar é que esta capacidade de leitura costuma ser trabalhada em LDP a partir de tirinhas, piadas, anedotas e outros gêneros em que a percepção do humor ou da ironia poderia ocorrer de forma

65 Castro (2005) diz que, para Bakhtin, discurso bivocal é aquele que surge inevitavelmente a partir de condições de comunicação dialógica.

mais clara, uma vez que esses textos costumam ser ricos dessa característica. Porém, é importante que os aprendizes percebam que os recursos de humor e ironia podem se fazer presentes em variados gêneros. Também deve ser considerado que o recurso do humor ou da ironia não se faz presente apenas na materialidade do texto, sendo os aspectos sociohistóricos, associados a eventos de letramento, extremamente relevantes para que haja humor ou ironia.

O fator questionável, a nosso ver, é o número de atividades que mobilizaram esta habilidade na coleção: apenas dez atividades em 1394. No volume do sétimo ano, de onde foi retirado o exemplo ilustrativo, temos apenas a ocorrência em questão. A incidência percentual do D16, neste volume, foi de 0,3%. Os dados podem ser visualizados na tabela na sequência.

Tabela 4 — Mobilização do D16 — 7.º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D16
7.º ano	338	1
TOTAL GERAL	1394	10

Fonte: O autor, 2015

É importante que os aprendizes desenvolvam familiaridade com o humor e a ironia para que possam percebê-los como caracterizadores de estilo em alguns gêneros, seja em situações escolares ou do âmbito social. Também para que percebam que interpretar pressupõe a apreciação de valor, capacidade importante para o desenvolvimento da postura crítica em relação ao posto e ao pressuposto nos textos que circulam socialmente. Ter condições de perceber a ironia e o humor faz com que o aluno vá além do mero exercício de determinar fatores fonéticos ou morfológicos da palavra, por exemplo, valorizando mais o aspecto semântico e o pragmático, que ajudam na construção dos efeitos de sentidos esperados.

D17 — Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo do D17 é a reportagem intitulada "Era uma casa..." sem janela nem quintal (p. 147). O trabalho com os textos da reportagem foi dividido em duas partes. A parte 1 traz o fragmento intitulado "Embaixo da ponte sem número". Depois da subseção "Compreensão Inicial", que traz a proposta de uma atividade oral (p. 151) e doze atividades escritas (pp. 151-152); apresenta-se a transcrição da parte 2, intitulada "A casa ideal" (p. 153). Reproduz-se, na parte superior, a fotografia da página do jornal. Logo abaixo, há a transcrição dos depoimentos que compõem essa parte da reportagem. Há destaque para as aspas em ambos os textos. Na sequência (p. 154), são propostas onze atividades e, em seguida, inicia-se a subseção "A linguagem do texto", cujo subtítulo é "Uso de aspas". Seis questões (pp. 155-156) são apresentadas, abordando a utilização das aspas. A questão número 3, transcrita na sequência, exemplifica o D17.

Figura 3 — Exemplo ilustrativo D17 6.º ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 06	D17. Questão 3, p. 155
3 No texto A casa ideal, na transcrição dos depoimentos das crianças, as aspas do início de cada fala foram usadas com destaque. Qual teria sido a intenção de quem as representou assim? Provavelmente a intenção foi marcar visualmente o fato de aqueles textos serem falas.	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 6.º ano.

A pontuação e sua relação com a construção de sentidos, como proposto pelo D17, é uma habilidade importante a ser desenvolvida. No entanto, o que comumente é apresentado nos LDP diz respeito ao aspecto gramatical simplesmente, abordando-se as nomenclaturas e regras de uso (MENDONÇA, 2005). Essa abordagem desconsidera a possibilidade de instauração de sentidos que estes sinais podem adquirir no texto, em virtude de que, ao tomar "a língua como discurso, os recursos gramaticais assumem a função de elementos que contribuem para o estabelecimento de relações de sentido em um texto a partir das intenções de falantes situados em determinado contexto social" (MENDONÇA, 2005, p. 115). Também Silva (2009) afirma que "a pontuação se materializa junto aos signos linguísticos, corroborando para a constituição de sentidos". Ainda nesse direcionamento, Daleth (1998) enfatiza que a pontuação, apesar de ser objeto de constituição materializado na escrita, possui heterogeneidade, interagindo com os signos linguísticos, favorecendo a construção dos sentidos.

O trabalho com a pontuação, no exemplo em análise, foi feito a partir da subseção que aborda a linguagem utilizada pelo texto e tem-se um exemplo de discurso citado, com os depoimentos transcritos de forma literal através do uso das aspas. Bakhtin/Volochínov (1981, p. 147) afirma que "o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação".

Mendonça (2005) diz que o estudo da pontuação, além de estar ligado à coerência do texto, pode acumular outras funções discursivas, como enfatizar alguma intencionalidade e/ou reformular ou justificar certos segmentos. Ou seja, o uso da pontuação vai muito além da identificação de suas funções. Nesse quesito, consideramos que o exemplo ilustrativo em análise aborda o proposto pelo D17, que é refletir sobre o efeito de sentido da pontuação, porém a vertente escolhida pode corroborar para uma visão (autor)itária ao indagar somente sobre a intenção de quem produziu o texto, visto que a enunciação pressupõe o contexto sócio-histórico situado e não somente a visão de quem produziu.

A abordagem das aspas, além do puramente estrutural, pode contribuir para o aprimoramento de capacidades de apreciação e réplica em relação ao texto, pois, perceber que a fala do outro pode ser usada de forma a construir outro enunciado, é perceber que "o mecanismo desse processo não se situa na alma individual, mas na sociedade" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981, p. 149).

Para Mendonça (2005), a pontuação deve ser abordada desde os anos iniciais, uma vez que é essencial à aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, um trabalho ineficaz com o D17 poderá trazer prejuízos à interpretação de textos que trabalhem com essas habilidades, desfavorecendo a construção de sentidos por parte do aprendiz.

Na sequência, é possível visualizar o quantitativo de atividades que mobilizam esse descritor.

Tabela 5 – Mobilização do D17 no volume do 6º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D17
6º ano 294		16
TOTAL GERAL	1394	47

Fonte: O autor, 2015

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão

Na unidade 2, o gênero contemplado é Conto Popular em versos, também intitulado pelo LD como Poema Narrativo. Inicialmente, na seção "Texto motivador" (p. 45), abordam-se as características do conto popular em versos, como a capacidade de serem contados de memória pelos seus criadores, além do uso de recursos como a musicalidade, ritmo, rima e presença de frases curtas na composição das histórias. Há, ainda, a transcrição de um poema-convite, de Pedro Bandeira (sem título, p. 45), bem como fragmentos da obra "Malasaventuras – Safadezas do Malasartes", da Moderna. Nesse poema, a personagem é apresentada como um caipira sabido e arteiro que não gosta muito de trabalhar, mas defende os seus amigos que, porventura, sofram algum tipo de injustiça.

Antes de apresentar o texto principal da unidade, "Os porcos do compadre" (pp. 46/47), o LDP caracteriza a personagem, surgida como Pedro Urdemales nas culturas portuguesa e espanhola, conhecida no Brasil como Pedro Malasartes (p. 46). Apresenta, também, um conceito do vocábulo "caipira" e possíveis variações que o termo recebe em diferentes regiões. Após essa introdução, transcreve-se o texto. Em seguida, a subseção "Compreensão inicial" traz oito atividades características das habilidades propostas para essa subseção, como localização e identificação de informações explícitas no texto. Diferentemente do que é comum na estrutura das unidades, há a proposta de um debate e da produção de um poema antes das atividades da subseção "A linguagem do texto", cujo subtítulo é "Variedades linguísticas". Apresenta-se um texto que conceitua linguagem coloquial e/ou informal e aborda-se a variedade-padrão para introduzir as 09 atividades propostas para a subseção. A atividade abaixo transcrita exemplifica o D18.

Figura 4 – Exemplo ilustrativo D18 6.º ano

Exemplo ilustrativo – Unidade 02	D18 Questão 8, pp. 52-53
Releia os dois versos seguintes: "__ vê se traz dois enxadões" "e vai ver que foi um só" Em ambos os versos, foi empregado o verbo ver. Responda: a . Em que sentido esse verbo foi utilizado em cada uma das situações? Vê se traz: por favor, traga-me...-vai ver que: é possível que...	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* 6º ano

Para Bakhtin (1979), nas esferas de atividade humana usamos gêneros específicos que condizem com quem é o locutor e o interlocutor, qual a esfera de produção, recepção e circulação do gênero. É preciso, também, levar em conta o estilo do gênero, considerando que o locutor não lida apenas com palavras, "mas com componentes do mundo, com os valores do mundo e da vida" (BAKHTIN, 1979), p. 209). Assim, são muitos os elementos a se considerar no momento de usar uma palavra que, neste contexto, é princípio de produção e compreensão dos sentidos.

A palavra, para Bakhtin/Volochínov (1981, p. 15), não traz em si um sentido, não pode ser presa a um dicionário, já que o signo é móvel e plurivalente. Dizer isso nos leva a pensar na eficiência de atividades que considerem o efeito de sentido que emerge do uso de uma palavra ou expressão num dado contexto. Ao usarmos uma palavra, sempre devemos levar em conta a quem nos dirigimos. Daí a relevância em estar sempre atento aos efeitos de sentido que serão impressos àquilo que foi dito a partir da observação atenta de quem é o interlocutor: "há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (1981, p. 16).

Assim, consideramos bastante pertinente a atividade que vai ao encontro do D18. A leitura é uma prática que pressupõe processamento individual, porém se insere num contexto social. A significação, ao contrário do significado, constitui-se a partir de uma enunciação num determinado contexto (BAKHTIN, 1979). O efeito de sentido será atribuído ao enunciado em virtude do gênero e da esfera, bem como do interlocutor, o qual deve não apenas conhecer os significados, mas, sobretudo, perceber os efeitos de sentido (as significações) que são inerentes a esses enunciados. Não basta somente identificar o verbo na atividade proposta. Importa perceber que este possibilita diferentes efeitos de sentido, dependendo de alguns fatores, como o contexto de circulação e de recepção do gênero em que ele aparece, além de observar se, possivelmente, ele foi escolhido para manter a informalidade e musicalidade, características do poema em prosa.

Perceber estas nuances exige compreensão do que o locutor pretendeu ao escolher essa palavra e não outra que poderia perfeitamente substituí-la, mas não traria ao enunciado a mesma expressividade. A relação com a singularidade é característica do sujeito do discurso, que, ao produzir o enunciado, escolhe como dizer o que quer comunicar. Nesse sentido, cabe ao interlocutor, no processo de compreensão, contrapor a sua palavra e, sujeito também dos discursos, reconhecer os efeitos de sentido pretendidos pelo locutor (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981).

No volume do 6º ano, as ocorrências do D18 constam na tabela que segue, bem como o total geral da coleção.

Tabela 6 — mobilização do D18 no volume do 6.º ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D18
6.ºano 294		16
TOTAL GERAL	1394	48

Fonte: O autor, 2015

Desenvolver a habilidade de reconhecer o efeito de sentido de palavras e expressões utilizadas para a construção do texto pode contribuir para que o aluno perceba como é importante a escolha adequada de termos num determinado gênero. Tal reflexão pode favorecer a ampliação da competência discursiva do aprendiz. Assim, este será capaz de avaliar a relevância do uso de uma palavra em detrimento de outra de acordo com o sentido pretendido, não só na sua enunciação, mas também na de seus interlocutores, fato fundamental para a interpretação em todos os contextos.

Consideramos que o aspecto questionável foi, mais uma vez, o número de ocorrências: apenas 5%, sendo este o percentual mais significativo de todos os volumes. Atividades como a do exemplo ilustrativo são imprescindíveis para que o aprendiz desenvolva a habilidade discutida aqui e possa colocá-la em prática quando a situação exigir.

D19 — Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos

O texto ao qual se refere o exemplo ilustrativo é um trecho do romance "As aventuras de Ngunga" (pp. 54-56), de autoria do angolano Pepetela. Para contextualizar o fragmento escolhido, apresenta-se um breve comentário (p. 53) a respeito do enredo e do contexto de produção do livro, publicado em forma mimeografada, na floresta de Angola, durante a época de combates contra Portugal pela independência do país. Ngunga é um órfão de treze anos. Apaixona-se por Uassamba, quarta esposa do velho Chipoya, vendida a ele pelos pais. No trecho proposto, o conflito gira em torno da revolta de Ngunga, que propõe a Uassamba que fuja com ele. Como a moça não aceita, ele vai embora do povoado.

Na subseção "Compreensão inicial" são propostas quatro questões. Logo após, inicia-se a subseção "A linguagem do texto", que apresenta duas divisões. A primeira traz três atividades que abordam diferenças de uso do português em Portugal e no Brasil; a segunda, intitulada "Elementos de coesão", contém quatro atividades, das quais transcrevemos a de número 2.

Figura 5 — Exemplo ilustrativo D19 oitavo ano

Exemplo ilustrativo — Unidade 2	D19 Questão 2, p. 58
2 Observe como foi estabelecida relação entre as orações da sequência descritiva: Os canteiros riam pela boca vermelha das rosas; as verduras cantavam, e a república das asas papeava, saltitando, em conflito com a república das folhas. Nessa sequência descritiva há uma enumeração de ações que caracteriza o ambiente. Para encadear essa enumeração, foram utilizados dois mecanismos de coesão que mostram simultaneidade das ações: o conectivo e; a pontuação. a. Como poderia ficar essa sequência se, em vez de utilizar a pontuação, o autor tivesse utilizado apenas o conectivo e? Os canteiros riam pela boca vermelha das rosas e as verduras cantavam e a república das asas papeava, saltitando e em conflito com a república das folhas b Compare com o texto original, acima, a resposta que você deu ao item anterior. Releia os dois trechos e observe como o ritmo se altera com o uso de um ou de outro recurso de coesão.	

Fonte: Livro didático *Tudo é linguagem* oitavo ano

Dependendo do gênero, da esfera de circulação e do interlocutor, o locutor dispõe de algumas possibilidades estilísticas de acordo com o efeito de sentido que pretenda imprimir ao texto. O aspecto tipológico do narrar se pauta no domínio do verossímil (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010) e, construir um enredo, dependendo do querer-dizer, obriga a opções em relação aos recursos linguísticos possíveis.

Dar ênfase, colocar em dúvida, sugerir hesitação ou mesmo alterar o ritmo de uma determinada situação são possibilidades expressivas que só se concretizam na enunciação realizada de acordo com o estilo inerente ao gênero. Também são nuances que podem ser trabalhadas a partir da exploração de recursos provenientes de estruturas morfológicas, sintáticas ou mesmo ortográficas. Essas escolhas é que permitem que o enunciado expresse emoção, juízo de valor, possua vivacidade. Reconhecer essas características, como é a proposta do D19, é possível através de habilidades que o leitor pode desenvolver a partir da convivência com textos.

Atentar para o aspecto estilístico específico do gênero é importante para que o aprendiz perceba a possibilidade de imprimir efeitos de sentido ao enunciado a partir de diferentes recursos que a língua oferece. Tais recursos podem apresentar mais de uma possibilidade de uso, como demonstrado na atividade. Uma sequência descritiva, como a do exemplo ilustrativo, pode exigir efeitos que coadunem sentidos específicos, como velocidade ou ritmo, que é a sugestão da atividade proposta, o que é positivo destacar ao interpretar o texto.

Mais uma vez, vem à tona a exploração do efeito de sentido decorrente de um uso linguístico. O descritor é bastante relevante por estar associado à avaliação da capacidade de o aluno perceber efeitos de sentido. E a atividade ilustrativa também vai ao encontro dessa possibilidade favorável. Entender que as formas linguísticas por si não constituem a enunciação e saber processar isso é indicativo de uma experiência discursiva com o texto. Também é preciso considerar que os elementos não verbais da situação são relevantes para a construção do entendimento acerca do enunciado.

A segunda parte da questão chama a atenção do aluno para o ritmo impresso a partir da alteração do elemento textual. Chamar a atenção para a entonação é importante, já que, dentre outros fatores como, por exemplo, o relacionamento com uma situação social e o conteúdo ideológico, a entonação expressiva afeta a significação (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,1981). A entonação dá um colorido ao discurso (BAKHTIN, 2010).

Um fato questionável em relação à mobilização do D19 é a atividade ter ficado tão somente no aspecto textual/linguístico, deixando de lado as considerações acerca da enunciação. Bakhtin/Volochínov (1981) discute que as categorias morfológicas só têm sentido no interior da enunciação. Já Bakhtin (1979) diz que, fora do enunciado, a entonação expressiva não existe. A entonação marcada pela questão vai ao encontro do aspecto gramatical muito mais do que do aspecto expressivo. "Uma oração só atinge a entonação expressiva no conjunto do enunciado" (BAKHTIN (1979, p. 296).

Também nos chama atenção a baixa ocorrência de atividades com o referido descritor, como é possível visualizar na tabela na sequência.

Tabela 7 — mobilização do D19 no volume do oitavo ano

Volume da Coleção Tudo é linguagem	Ocorrência total de atividades	Ocorrências do D19
8.º ano 414		7
Total geral da coleção	1394	16

Fonte: O autor, 2015

No volume do oitavo ano, o valor percentual do D19 foi de 2%, bem baixo em relação à importância do trabalho com os efeitos de sentido construídos a partir dos recursos ortográficos e/ou morfossintáticos.

PAUSA NA CONVERSA, PORQUE O ASSUNTO NÃO TERMINA AQUI!

Para finalizar, enfatizamos que o LD, para nós, é um gênero do discurso complexo (BUNZEN e ROJO, 2005), componente do ambiente escolar, utilizado cotidianamente. A escola, principal agência de letramento, precisa oferecer oportunidade para que o aluno desenvolva domínio sobre os gêneros primários e secundários (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1981), possibilitando que este possa ler em qualquer situação. Por isso, julgamos ser importante investigar o ensino e aprendizagem da leitura a partir das atividades apresentadas aos alunos pelo LDP, observando a consonância destas atividades com a Matriz de Habilidades da Prova Brasil para entender, dentre outros aspectos, se a avaliação vem ou não direcionando a abordagem do LDP aos eixos de ensino.

Os descritores da Prova Brasil foram criados a partir de documentos que orientam a leitura como processo de construção de sentidos e todos os vinte e um (21) contemplam habilidades essenciais para uma leitura autônoma. Existem, porém, peculiaridades em relação às capacidades leitoras que não são abordadas pelos descritores, inclusive os que abordamos neste artigo. A construção da réplica, por exemplo, propiciada a partir de posicionamentos assumidos pelo aprendiz frente a questões relevantes propostas pelos textos selecionados pela coleção não pode ser classificada em nenhum descritor. Possivelmente, isso se dá pelo fato de que falta maior clareza sobre como avaliar leitura, não só no aspecto textual, mas como uma prática discursiva, social e crítica de fato. Talvez novos descritores possam ser pensados, de modo que não só a leitura e interpretação de texto possa ser avaliada, mas também os outros eixos propostos pelos PCN (BRASIL, 1998).

Num estudo posterior, pretendemos continuar a apresentar as discussões iniciadas aqui a partir de conjunto de dados de que dispomos. Acreditamos que isso se torna relevante por conta do grande uso que o material didático tem nas salas de aula brasileiras e pelo fato de a avaliação em larga escala (no caso específico a Prova Brasil) poder ou não interferir na forma como esse material é pensado pelas editoras.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da Criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1979.

____. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

____. **Cultura popular na idade média e no renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec, 1987.

____.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1981.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ ALB, 2000, pp. 529-575.

BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, V. L. de C. **Tudo é linguagem:** língua portuguesa, 5º a 9º anos, 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

BRANDÃO, H. N. Escrita, leitura, dialogicidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas/SP: da UNICAMP, 2005. pp. 265-273

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais:** Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental Português. Brasília. DF: 1998.

____. Ministério da Educação. **PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores, Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

BUNZEN, C. e ROJO, R. H. R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL M. da G. & MARCUSCHI B. (Orgs.). **O livro didático de Língua Portuguesa — Letramento, inclusão e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 73-118.

CASTRO, M. L. D. de. A dialogia e os efeitos de sentido irônicos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** 2. ed. Campinas/SP: da UNICAMP, 2005, pp. 119-128.

DAHLET, V. **Pontuação, Sentido e Constituição de sentidos**. Comunicação apresentada no XLV Seminário do GEL/1997 – Unicamp – Campinas/SP. São José do Rio Preto (SP), 1998, pp. 465-471.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 95-128.

____; & SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona).In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, pp. 41-70.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. A. D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.

MENDONÇA, M. R. S. Pontuação e sentido: em busca de parceria. In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp. 113-125.

MUNAKATA, K. Livro didático: produção e leituras. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura.** Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2007, pp. 577-594.

POSSENTI, S. **Os humores da língua:** análises linguística de piadas. Campinas : Mercado de letras. 2008.

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

SCORSOLINI-COMIN, F; SANTOS, M. A. dos. Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano.** vol.20, n.3, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S010412822010000300009&script=sci_arttext >. Acesso em: 10 nov. 14.

SILVA, S. R. da. **Leitura:** análise da reação dos alunos perante o modelo sócio-interacional. 2000. 216 f. Dissertação. Mestrado em Linguística: Universidade Federal de Uberlândia, 2000.

SILVA, E. T. da. **Criticidade e leitura:** ensaios. 2. ed. São Paulo: Global, 2009.

TAFARELLO, M. C. M. **A polifonia irreverente do texto de humor político.** 2008. 233f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VOLOCHÍNOV, V.; BAKHTIN, M. **O discurso na vida e o discurso na arte.** Sobre poética sociológica. Tradução: do inglês: Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza, 1976.

TÁ RINDO DE QUÊ? DEBATE EM TORNO DE CHARGES CONTROVERSAS

WHAT ARE YOU LAUGHING AT? DEBATE AROUND A CONTROVERSIAL CARTOONS

Tamiris Machado Gonçalves[66]

RESUMO: A charge é um gênero discursivo que pode suscitar inúmeras polêmicas. Em nossa sociedade, há, sobretudo, maior possibilidade de controvérsia quando esse gênero dialoga com discursos que versam sobre morte. Tendo em vista tais considerações, o presente artigo tem o objetivo de: (a) examinar de que forma diferentes vozes sociais que atravessam charges polêmicas sobre morte trágica se engendram e refletem e refratam sentidos no discurso e (b) discutir sobre discursos-resposta que emergem a partir das charges polêmicas em questão. Foram delimitados como objetos de análise duas charges, uma de Marco Aurélio e outra de Chico Caruso, e discursos-resposta a elas relacionados, todos veiculados em meio digital em 2013 e que fizessem referência a fatos divulgados pela mídia brasileira também nesse ano. Como embasamento teórico, recorre-se às ideias postuladas por Bakhtin e seu Círculo, especialmente os conceitos de gêneros discursivos, enunciado, signo ideológico, acento de valor e vozes sociais. Espera-se, com as discussões levantadas, contribuir para socializar as ideias do Círculo de Bakhtin de modo a viabilizar o entendimento da linguagem em uso a partir da análise dos mais variados discursos sociais.

Palavras–chave: Teoria bakhtiniana; Discurso; Charge.

ABSTRACT: The cartoon is a discursive genre that can raise many controversies. In: our society, there is, above all, greater possibility of controversy when this genre dialogue with discourses which deal with death. In: view of such considerations, this paper aims to (a) investigate how the different social voices that go through controversial cartoon engender themselves and reflect and refract senses in the discourse and (b) talk about discourse-response that come out from controversial cartoons. We chose as objects of analysis two cartoons, by Marco Aurélio and by Chico Caruso, and discourses-response related to it, all broadcasting in digital form in 2013 and that made reference to facts released by the Brazilian media also this year. As a theoretical framework, we use the ideas postulated by Mikhail Bakhtin and his Circle, especially the concepts of discursive genres, enunciation, ideological sign, evaluative accent and social voices. We hope, with raised discussions, to contribute to socialize the ideas from the Circle

66 Doutoranda em Letras, área de concentração em Linguística, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Bolsista CNPq. Correio Eletrônico: mtamiris@gmail.com

of Bakhtin in order to facilitate the understanding of the language in use through the analysis of the most diverse social discourses.

Keywords: Bakhtinian Theory; Discourse; Cartoons.

INTRODUÇÃO

Reflexões em torno da linguagem têm marcado distintas áreas do saber. Em quadros teóricos diversificados, com princípios e métodos diferentes, compreender a linguagem é fascinante. Centrando o olhar na construção dos sentidos no discurso, ancorando-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, neste artigo é colocada a questão de como se dá a construção dialógica dos sentidos no discurso chargístico.[67]

A charge é um gênero que se constitui a partir de acontecimentos sociais que sejam contemporâneos a ela. Assim sendo, faz-se oportuno o questionamento de como se dá a construção dialógica de sentidos, considerando a produção e recepção do discurso, em charges tidas como polêmicas por tratarem sobre mortes trágicas.

Nessa perspectiva, os objetivos deste trabalho são (a) examinar de que forma diferentes vozes sociais que atravessam charges polêmicas sobre morte trágica se engendram e refletem e refratam sentidos no discurso e (b) discutir sobre discursos-resposta que emergem a partir das charges polêmicas em questão. Delimitou-se como recorte de pesquisa duas charges, uma de Marco Aurélio e outra de Chico Caruso e discursos -resposta a ela relacionados, todos veiculados em meio digital em 2013 e que fizessem referência a fatos divulgados pela mídia brasileira também nesse ano.

A fim de obter uma análise dialógica que envolva o material discursivo sob um viés sociológico, como embasamento teórico, recorre-se às ideias postuladas por Bakhtin e seu Círculo, especialmente os conceitos de gêneros discursivos, enunciado, signo ideológico, acento de valor e vozes sociais.

Quanto à organização deste artigo, após estas considerações iniciais, será apresentada uma explanação dos conceitos bakhtinianos, sobretudo das noções de enunciado, signo ideológico, acento de valor e vozes sociais. Depois, será feita a análise do recorte de pesquisa, com vistas a compreender a produção de sentidos em circulação. Ao final, serão apresentadas as considerações finais que visam a expressar a conclusibilidade necessária para dar lugar à atitude responsiva de outros pesquisadores que desejarem dialogar com este material de estudo.

TEORIA DIALÓGICA DO DISCURSO

O discurso, conforme as ideias do Círculo, é tomado como a língua/linguagem concreta e viva. Por meio das enunciações, o discurso constitui-se como um *fenômeno*

67 Recorte (revisado e ampliado) da dissertação de mestrado Vozes sociais em confronto: sentidos polêmicos construídos discursivamente na produção e recepção de charges, defendida em 2015. Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/7160/1/000466609-Texto%2BCompleto-0.pdf>

social[68] complexo, advindo das relações humanas mais variadas. Amparado no curso do tempo, o discurso está em diálogo com já-ditos, discursos passados, bem como com a projeção de discursos-resposta, discursos futuros solicitados pela situação enunciativa. Sua complexidade está na diversidade de vozes que o constituem. Essas vozes são as apreciações, os pontos de vista, as valorações que o sujeito exprime frente ao mundo que a ele se coloca diante de seus parceiros na comunicação discursiva. Isso significa dizer que o discurso se nutre de enunciados concretos produzidos por sujeitos históricos sempre em relação dialógica e sob posições avaliativas que movimentam a permanente renovação dos sentidos (BAKHTIN 2008, pp. 71; 86-89).

Em seu caminho até o objeto, o discurso encontra-se com discursos outros que lhe antecedem e lhe sucedem. Essa orientação dialógica é característica de todo discurso e acontece necessariamente na enunciação concreta. A charge, o objeto de estudo deste artigo, é um gênero que se origina de fatos sociais e os (re)significa para construir seu próprio discurso que, engendrado pela posição avaliativa de seu locutor situado em um tempo e espaço definidos, irá colocar-se como único na cadeia discursiva.

O discurso, portanto, é composto de uma multiplicidade de vozes advindas das diferentes experiências de interação humana. É essa diversidade de vozes, pois, que leva o Círculo a considerar que a linguagem não é reflexo direto da realidade dos fatos da vida, mas materializa-se como construção discursiva dos fatos sociais e deixa entrever, a partir dos signos ideológicos, as apreciações valorativas sobre o mundo em que o ser humano está inserido.

Os signos ideológicos não são um decalque da realidade — porque essa é uma construção semiótica —, eles a refletem (reverberam a realidade a que apontam) e refratam (são interpretados pelo locutor de acordo com suas múltiplas vivências). A esse respeito, Faraco (2009, pp. 50-53) observa que os signos podem apontar para a materialidade do mundo, sua realidade externa, mas esse processo acontece de modo refratado. Explica o autor que a noção de refração diz respeito às valorações que se inscrevem no signo, são os múltiplos modos de semantização dos fatos da vida social, gerados a partir das experiências humanas com base na carga história que carregam, devido à heterogeneidade de sua *práxis*. Em vista disso, no processo de constituição dos sentidos, então, temos dois movimentos imbricados: o reflexo e a refração.

Nessa perspectiva, o sentido do signo não é imanente, não é dado por si. Os sentidos, pois, são construções humanas experienciadas a partir de grupos socialmente organizados e só podem ser plenos na enunciação. Devido à multiplicidade e à heterogeneidade das relações humanas, os signos estão sempre carregados das interpretações do mundo que se produzem na e por meio da enunciação. As relações dialógicas alimentam essas interpretações do mundo, atualizando, no discurso, o que as relações lógicas (fenômenos sintáticos, semânticos e lexicais) sinalizam como possibilidade de sentido.

A experiência social, a cultura, é o que preenche o signo — daí essa especificação (ideológico) que faz toda a diferença ao demarcar que não mantém relação com o conceito saussuriano de signo, ao qual, em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, o Círculo

68 Em *O discurso no romance*, Bakhtin (1998, p. 71) ressalta que o discurso é um fenômeno social.

tece crítica fundamentando que essa identidade imutável e sistemática lhe confere caráter de sinal (2009, p. 96). Como na natureza nada é ideológico por si, são as relações sociais, e as valorações construídas nessas relações, que dão a valência dos signos. Nas palavras de Bakhtin/Volchínov (2009, pp. 32-33):[69]

> [...] todo o produto natural, tecnológico ou de consumo pode tornar-se signo e adquirir, assim, um sentido que ultrapasse suas próprias particularidades. Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo encontra-se, encontra-se também o ideológico.

Dessa maneira, o conceito de signo ideológico implica o de acento de valor, isto é, um juízo crítico expresso por um sujeito circunscrito em determinada cultura. Quando a ideologia atravessa um objeto (concreto ou abstrato), tem-se um signo ideológico.

Ocorre que a construção dos objetos é ela própria delineada pelo traço axiológico porque essa é uma característica de todo discurso. Como o aspecto social é o eixo norteador da teoria dialógica do discurso, a linguagem edifica-se a partir da noção de relações sociais, que advinda de sujeitos situados em um tempo e um espaço definidos, constituem o que o Círculo chama de índices de valor, que justamente é esse acento de valor compartilhado socialmente.

Assim, todos os enunciados que compõem a entidade maior que é o discurso são atravessados por um acento de valor — que na teoria aparece com distintos nomes: valoração, ideologia, acento de valor, expressividade. O importante é saber que o adjetivo ideológico que acompanha o termo signo lembra que tudo o que é ideológico é um signo. Como o discurso é permeado de signos ideológicos, não há discurso neutro, isento de uma valoração — nessa lógica não existem signos, nem palavras, nem enunciados neutros. A explicação está fixada na constituição social da linguagem.

Outro argumento é que todo signo encontra-se na cultura imaterial, ou seja, em alguma das instancias superestruturais como a religião, a filosofia, as artes, a política, etc. "[...] Cada campo da criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira" (BAKTHIN/VOLOCHÍNOV 2009, p. 33). Isso significa dizer que cada campo forma seu teor axiológico, compondo índices de valor social determinados e, justamente nessa ótica, é que não há neutralidade porque o signo não só reflete, mas refrata a realidade, dando vida a pontos de vista.

A charge é um gênero discursivo que dialoga com discursos que lhe são contemporâneos. Motivada por fatos sociais, a charge parte de signos ideológicos presentes em discursos que estão circulando no meio social e os ressignifica, isto é, atribui a eles

69 Neste artigo, não se entra na discussão acerca da autoria dos textos considerados disputados. Assim sendo, citamos os nomes conforme as referências consultadas apresentam. No caso de *Marxismo e filosofia da linguagem*, por exemplo, temos um autor, mas a menção de dois nomes, por isso Bakhtin/Volochínov. Como a questão autoral discute se um ou outro é o autor, não acreditando em dupla autoria, os verbos são colocados no singular — a julgar pela própria apresentação do livro feita por Roman Jakobson que traz verbos no singular.

significados outros quando os realoca no contexto de seu próprio discurso. Dessa maneira, elementos verbais e não verbais passam a ter uma valoração própria a partir do contexto da charge. Claro que isso acontece do ponto de vista de sua produção porque o chargista cria, a partir do mosaico de vozes sociais, seu próprio discurso. No momento de sua recepção, por outro lado, o leitor pode valorar os elementos da charge de maneira diferente daquela pensada pelo chargista, haja vista que sua leitura pode estar ancorada em fios discursivos diferentes daqueles selecionados pelo autor da charge.

De modo geral, talvez porque a caricatura seja um traço que pode integrar o gênero, a charge é compreendida como um discurso de humor; é comum que as pessoas associem a charge ao burlesco, ao satírico, ao risível. Alguns dicionários fazem o registro do conceito *charge* como *ilustração ou desenho de caráter humorístico*[70] (Priberam), *ilustração ou caricatura de caráter humorístico*,[71] registrando essa valoração social recorrente.

Se pensarmos na charge de modo mais amplo, percebemos que ela é um gênero que pode ter como um efeito de sentido o humor, mas seu foco é outro. Dizer que a charge pode ter como resultado um efeito de sentido de humor é diferente de entender que o riso é a finalidade da charge. Sua função primeira é a crítica, arquitetada com o auxílio de diferentes efeitos de sentido –ironia, choque, espanto, denúncia — o humor é apenas um deles.

COMPREENDENDO A RECEPÇÃO DE CHARGES SOBRE MORTE TRÁGICA

A primeira charge que vamos analisar é de autoria de Marco Aurélio e foi publicada no jornal *Zero Hora* do dia 29 de janeiro de 2013. Com a legenda "Uma nova vida", em apenas um quadro, a charge apresenta uma fila de estudantes frente a uma instituição denominada Universidade de São Pedro — USP. Na cena, da porta do edifício, São Pedro — a julgar pela posição que ocupa (é quem está na porta central com uma lista chamando aqueles que estão na fila para entrar no prédio), pela auréola que indica sua santidade e pela barba característica do apóstolo cristão — recebe e direciona os jovens de acordo com a graduação que cursavam. No canto esquerdo inferior, podemos ver a Terra, indicando que a cena acontece em outro lugar que não o nosso planeta. Há a imagem de um anjo e nuvens na cor azul claro contornam a cena. Essas nuvens, pelo contexto apresentado, podemos dizer que representam o céu, conforme vemos na figura 1.

70 Disponível em:<https://www.priberam.pt/DLPO/charge>. Acesso em: 16 de março de 2016.

71 Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/charge>. Acesso em: 16 de março de 2016.

Figura 1 — Uma nova vida



Fonte: *Zero hora*, 29/01/2013

A charge apresentada dialoga com vozes sociais que enunciam uma tragédia ocorrida na cidade de Santa Maria no Estado do Rio Grande no Sul. No dia 27 de janeiro de 2013, cerca de 240 pessoas morreram devido a um incêndio em uma casa noturna da região. Segundo o *site* de notícias *G1*,[72] a festa tinha como público-alvo jovens, sobretudo, universitários.

A charge de Marco Aurélio traz em sua composição discursos que remetem ao acidente ocorrido na cidade gaúcha. Isso é percebido através dos elementos verbais, como as palavras *universidade*, *jovens* e *céu*, e não verbais que compõem a charge. Tais signos refletem e refratam elementos — o prédio que aparece, nomeado de USP, que, além de Universidade São Pedro, também remete à Universidade de São Paulo (talvez em alusão a maior universidade pública do país; tendo-a, talvez, como um signo ideológico para o conceito de universidade); a grande quantidade de jovens, em fila, reforçando a ideia de ingresso de massa humana no céu; a ordenação dos jovens a partir da ocupação e/ou especialidade — que constituem o discurso e se engendram na

72 Disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/tragedia-incendio-boate-santa-maria/platb/>. Acesso em: 16 de maio 2014.

construção dos sentidos, via vozes sociais com as quais a charge dialoga: a tragédia da boate Kiss em Santa Maria.

Podemos também perceber no discurso da charge de Marco Aurélio vozes religiosas a partir da presença dos signos ideológicos que refletem e refratam a crença espiritual. A legenda "Uma nova vida" faz menção a vozes sociais que apresentam uma visão de que existe outra condição de vida além dessa que temos no planeta Terra. O enunciado "Uma nova vida" é acentuado valorativamente, de modo a considerar que aqueles jovens que morreram no incidente estão vivos em outro plano que não o material. De certa forma, são produzidos efeitos de sentidos de conforto e consolo projetados a interlocutores diretamente ligados aos jovens, e também direcionado às pessoas que se comoveram com o fato — que seriam o interlocutor potencial dessa charge.

A partir desses signos, é possível também, mais especificamente, associar os enunciados à esfera discursiva do catolicismo, uma vez que existe nesse campo a crença de que, quando as pessoas morrem, vão para o céu e são amparadas por santos e anjos — signos presentes na charge. Para justificar essa associação, podemos mencionar a figura com barba, asas e auréola, que se encontra na charge na porta de entrada do prédio, como sendo a imagem de São Pedro, santo da igreja católica, que foi culturalmente nominado como "porteiro" dos céus, devido a uma passagem do Evangelho de Matheus em que Jesus diz que dará a Pedro as chaves do céu.

Esses signos ideológicos, além de refletirem elementos da doutrina católica, podem refratar a ideia de que a morte não é o fim, pois ao morrer seremos auxiliados por entidades benevolentes capazes de nos cuidar e orientar, de acordo com os católicos. Essa valoração existe na sociedade e pode, em muitos casos, servir de amparo àqueles que se veem sofrendo por alguma perda — como é o caso dos familiares e conhecidos dos vitimados. Nessa perspectiva, é valorado o enunciado "Mãe, eu estou bem...", que aparece na charge e ressoa vozes sociais que respondem à preocupação dos familiares em razão da perda.

O locutor projetado no discurso, isto é, o chargista, materializa, nesse enunciado, sua atitude responsiva ativa frente às vozes sociais que fazem circular comportamentos característicos de situações específicas: a desolação dos familiares diante da perda inesperada de um ente querido, no caso jovens, a partir de uma tragédia coletiva. Essa condição é norteada por valores fixados na sociedade e, conforme nota Volochínov (2011, p. 159), essas são enunciações subentendidas que não necessitam ser enunciadas porque surgem como uma valoração social intrínseca ao fenômeno que expressam. Assim é o caso da dor dos familiares e todos os discursos cobertos com essa tonalidade.

Nessa perspectiva, em nossa sociedade, o fato da morte carrega consigo vozes de dor e sofrimento e as valorações que rodeiam esse fenômeno já estão presentes na cadeia discursiva. Elas organizam seus atos correspondentes.

Assim, a charge dialoga com os discursos que têm como tema a tragédia de Santa Maria, mas também dialoga com tantos outros discursos que reverberam o tópico da morte, da perda. Seu interlocutor, portanto, é tanto quem se sensibiliza com o ocorrido na cidade gaúcha quanto quem diretamente está relacionado às vítimas. Isso é o que podemos depreender a partir da construção composicional e arquitetônica que a charge apresenta através de seus elementos verbo-visuais.

Os sentidos em circulação na charge emergem do momento de dor em que a sociedade estava inserida por razão do incêndio e do número de mortos e feridos. A charge, publicada no dia 29 de janeiro, dois dias após o incidente, não teve uma boa repercussão. Isso pode ser associado à situação de comoção e, ao mesmo tempo, de revolta pela qual estava passando a sociedade brasileira, especialmente a santa-mariense e gaúcha. Em respeito às vítimas e seus familiares, foi decretado luto em Santa Maria e em cidades gaúchas como Lavras, Tupanciretã e Itaqui.[73]

A charge, como gênero discursivo, muitas vezes é entendida como um discurso de humor e pode não ser bem aceita justamente por esse motivo. Se entendida dessa forma, é passível de entendimento o repúdio, já que se vivia uma situação de luto, em que, de acordo com a cultura em que estamos inseridos, não cabe o humor frente à morte. No entanto, em nosso entendimento, a julgar pelos elementos que a constituem, a charge em foco não trabalha com o humor.

Quanto à repercussão da charge, em meio a esse cenário concreto, o jornal *Zero Hora* publicou diversas notícias sobre o incidente e na coluna de opinião foi veiculada a charge em questão. Após receber críticas de leitores, o jornal gaúcho a retirou da edição on-line. O blogue *O diarista*, que costuma expor charges de Marco Aurélio e outras publicações do grupo RBS, empresa responsável pelo jornal *Zero Hora*, filiada à Rede Globo, foi retirado do ar.

Na internet páginas diversas publicaram matérias em repúdio à charge. O *site Folha de dourados*,[74] por exemplo, no dia 31 de janeiro de 2013, veiculou uma notícia intitulada *Incêndio boate Kiss — entre a emoção e o escárnio*, em que declarou que a charge era "uma referência direta aos mortos da boate Kiss, de Santa Maria, que o mais reles pasquim de quinta categoria teria pejo de exibir". Acrescentou, ainda, que a publicação se tratava de um "monumento de mau gosto". A notícia da *Folha de dourados* expõe ainda que:

> [...] Em episódios de risco de má interpretação, a medida mais salutar é eliminar as fontes possíveis de equívocos. No caso da tragédia de Santa Maria, o mais correto seria dispensar os chargistas de terem que caminhar na corda bamba. Mesmo porque uma seção de humor é a última coisa que o leitor gostaria de ver num jornal em uma ocasião como essa.

Nessa declaração, percebemos a posição valorativa voltada ao entendimento de *charge como discurso de humor. Como já mencionamos, os dicionários Priberam* e *Houaiss* descrevem o termo charge como uma ilustração ou desenho humorísticos. Será que a charge tem sempre esse traço de humor presente em sua formação? Observando a charge em questão, podemos dizer que há elementos verbais e/ou não verbais que remetem ao humor? Entendemos que não.

73 Muitas cidades decretaram luto por Santa Maria, inclusive cancelando ou transferindo festejos como o Carnaval. Disponível em: <http://www.lavras.mg.gov.br/?p=10247>; <http://www.itaqui.rs.gov.br/noticias/2013/01/prefeito-decreta-luto-oficial-no-municipio-em-razao-da-tragedia-de-santa-maria.html>; <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2013/02/luto-por-santa-maria-cancela-carnaval-em-mais-de-30-municipios-gauchos-4037893.html>. Acesso em: maio de 2014.

74 Disponível em: <http://www.folhadedourados.com.br/noticias/brasil-mundo/incendio-na-boate-kiss-entre-a-emocao-e-o-escarnio>. Acesso em: 17 de maio 2014.

No *site Coletivova.net*,[75] em uma publicação do dia 26 de fevereiro de 2013, foi noticiado que:

> Marco Aurélio entrou em férias logo após a publicação de charge alusiva ao incêndio da boate Kiss, em Santa Maria [...]. O trabalho repercutiu mal entre os leitores e internautas, que em comentários nas redes sociais expressaram insatisfação com a publicação, sobre a qual se referiam como um ato de insensibilidade e desrespeito aos sobreviventes, aos amigos e aos familiares das vítimas.

Se essa notícia procede, talvez o jornal tenha decidido afastar o chargista como forma de atenuar as críticas. Frente a essa problemática, pensemos qual é o lugar da charge como gênero de opinião? Se houve essa repercussão negativa a ponto de afastar o chargista, é porque não estamos lidando com um discurso insignificante. O gênero chárgico tem, sim, circulação no meio social. Isso mostra que um discurso complexo como a charge tem impacto na vida social por mexer com valores, com sentimentos, com subjetividades.

Outra questão necessária é, mais uma vez, levantar a reflexão acerca dos sentidos oriundos da tensão dos discursos que emergem no meio social. No caso da referida charge, essa tensão acontece, por um lado, em termos de produção, entre as vozes que refletem e refratam a tragédia de Santa Maria e, por outro, em termos de recepção, entre as vozes que associam charge a discurso humorístico. A vinculação da charge ao humor sugere valorações negativas, fazendo com que seu leitor, ciente da situação enunciativa concreta que deu origem à charge, valore negativamente a construção de sentido que relaciona charge-humor-tragédia, levando-o a tomar atitudes responsivas de desacordo, desagrado.

Acerca da mesma temática, trazemos para discussão uma charge de autoria de Chico Caruso, publicada na primeira página do jornal *O Globo*[76] do dia 28 de janeiro de 2013. A charge também foi veiculada no mesmo dia, na seção humor, pelo *Blog do Noblat*,[77] um espaço do colunista do jornal *O Globo*, Ricardo Noblat.

Sob a forma de um quadro, temos uma cena que dialoga com o incidente da cidade de Santa Maria. Na charge vemos uma figura humana feminina vestida com camisa vermelha, calça preta e sapatos de salto. Ela leva as mãos à cabeça em alusão ao sentimento de espanto. A sua frente está um quadrado de ferro com grades, que nos remete a uma jaula, tomada por fogo. Desse espaço saem mãos humanas posicionadas para cima como que pedindo ajuda e bocas abertas como de pessoas que gritam. Centralizada na parte inferior da charge, há uma voz que exclama: — Santa Maria!

75 Disponível em: <http://www.coletiva.net/site/noticia_detalhe.php?idNoticia=48854>
Acesso em: 17 de maio 2014.

76 Disponível em: <http://memoria.oglobo.globo.com/jornalismo/primeiras-paginas/o-horror-na-boate-8978056>
Acesso em: 17 de maio de 2013.

77 Disponível em: <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2013/01/28/a-charge-do-chico-caruso-484094.asp>
Acesso em: 17 de maio 2014.

Figura 2 — Santa Maria!



Fonte: *Blog do Noblat*,17/05/2014

Com base na observação da charge (fig. 2), podemos perceber que há signos ideológicos que refletem a situação do incêndio na boate gaúcha e refratam sentimentos como agonia e tristeza. Essa apreciação dá-se em razão de as pessoas estarem presas em um quadrado de ferro, o que simboliza a não possibilidade de fuga. Também a julgar pelos signos ideológicos mãos levantadas pedindo ajuda e bocas abertas como de pessoas que gritam. Tudo isso nos leva a concluir, a partir do valor que esses signos têm na sociedade em que estamos inseridos, que as pessoas pediam por socorro.

Nessa cena, temos ainda um marcador de diálogo, centralizado na parte inferior da charge, que diz "Santa Maria!". Introduzida por um travessão, essa marca de diálogo expressa uma voz social que pode refletir e refratar três entonações distintas, mas sobrepostas: a) interjeição de espanto que reforça os elementos não verbais (figura humana leva as mãos à cabeça em sinal de susto, assombro), b) interjeição de temor expressa pela invocação de nomes santos (a exemplo de outras expressões fixadas na língua com a mesma valoração: "santo Deus", "meu Deus", "minha nossa Senhora") e c) referência à cidade gaúcha Santa Maria.

Outro signo ideológico que podemos perceber são as cores da vestimenta da figura humana que aparece na charge. As cores preto e vermelho podem refletir o Partido dos trabalhadores (PT) e refratar um possível envolvimento deste no incêndio da boate em Santa Maria. Esse signo ideológico pode também refratar questões políticas de diferentes instâncias porque o Partido dos Trabalhadores, em teoria, tende a ideias de esquerda, é o partido do presidente do Brasil, e o jornal e o blogue em que a charge foi publicada podem ser compreendidos como tendo uma orientação de direita.

Assim, a charge pode constituir uma crítica ao partido que estava no poder — quando de sua publicação — e que, em tese, teria controle de situações como essa e é negligente

em não fiscalizar os estabelecimentos — seja na instância que for, afinal, os governos federal e estadual eram na época da tragédia dirigidos por petistas. A própria capa do jornal *O Globo* em que a charge foi publicada nos dá subsídio para essa valoração. Com a manchete "Descaso mata 231 jovens no sul", conforme podemos ver na figura 3, a capa apresenta diferentes discursos sobre a tragédia na boate gaúcha.

Na composição do enunciado que ilustra a capa do jornal, a escolha do signo ideológico verbal *descaso* diz muito sobre o ponto de vista que está sendo construído. *Descaso* e *mata* compõem uma valoração de acusação, haja vista que o enunciado está tomado por juízos que reverberam vozes de desprezo, desconsideração somados ao uso afirmativo do verbo matar. É importante relacionar esses signos ideológicos ao contexto em que aparecem: a capa desenha um discurso na trama de um mosaico que coaduna os signos *descaso*, o verbo matar no presente usado para construir uma afirmação (*mata*), as fotos da presidente da República e do então governador do estado do Rio Grande do Sul (ambos petistas) e a charge de Caruso, que reverbera todas as vozes mostradas nesta análise.

Figura 3 — Descaso mata 231 jovens no Sul


O GLOBO

TRAGÉDIA EM SANTA MARIA

Descaso mata 231 jovens no Sul

Boate com plano de prevenção de incêndio vencido e lotada de universitários pegou fogo após músico usar efeitos pirotécnicos no palco. Ao tentar escapar, estudantes encontraram a única saída bloqueada por seguranças

Fonte: *O Globo*, 18/04/2014.

As orientações de esquerda e de direita no que tange à política formam um tenso confronto ideológico. O jornal *O Globo*, assim como o *Blog do Noblat*, é vinculado à *Rede Globo* que, por sua vez, pelo teor de suas publicações, podemos entender que tem orientação política de direita. Isso significa dizer que, de alguma forma, a publicação da charge nesse espaço pode sugerir o envolvimento do PT no incêndio da boate, seja de maneira indireta pela não fiscalização, por exemplo, das licenças de funcionamento da casa noturna, seja por razões de omissão de socorro por parte das autoridades competentes.

Isso pode se justificar pelo fato de a figura humana que aparece na charge estar apenas observando a situação. As mãos e bocas que aparecem refletem e refratam um pedido de ajuda, mas a pessoa na ilustração observa com espanto a situação de longe. Não age em prol das vítimas. Além disso, no plano gráfico, ela está posicionada levemente acima da perspectiva de enquadramento da jaula pegando fogo, configurando afastamento da situação.

Na leitura inicial dessa charge, com base em seus elementos verbo-visuais, poderíamos dizer que a figura humana que aparece assombra-se com a situação da tragédia. Assim, teríamos uma leitura linear sobre o incêndio na Boate Kiss. Essa seria uma interpretação possível, mas não estaríamos considerando questões como: quem essa pessoa representa, por que essa figura humana foi assim retratada; por que a tragédia foi ilustrada dessa perspectiva; onde foi publicada a charge etc.

Ao relacionar os elementos da charge ao contexto histórico da enunciação e considerando as demais possíveis vozes que atravessam o discurso, em uma leitura crítica, podemos pensar que talvez o incidente tenha sido um motivo para manifestar, de modo velado, confrontos ideológicos de esferas discursivas diferentes (orientação partidária), conforme apresentamos em nossa apreciação. Assim, a partir dessas reflexões, podemos perceber na charge vozes referentes ao incêndio da boate em Santa Maria, vozes acerca do discurso político e também vozes que entoam um discurso religioso (por meio da interjeição que tanto pode ser considerada uma expressão fixa na língua, entoando aí valoração de espanto; tanto por invocar ajuda divina, por meio do uso de um signo religioso, a virgem Maria).

A publicação da charge de Caruso foi alvo de comentários,[78] em alguns *sites*, como é o caso do *Portal Fórum*, que através de um espaço intitulado *Blog do Rovai* veiculou no dia 28 de janeiro de 2013 uma matéria intitulada *Jornalismo urubu: Chico Caruso, Noblat e a canalhice de fazer humor com Santa Maria*.[79] O autor do texto menciona que a charge é vista como um insulto. Acrescenta, ainda, a indignação de ter no *Blog do Noblat* a charge vinculada à palavra humor e que sua publicação foi "uma tentativa barata de agredir a presidente e politizar a tragédia".

O site *Observatório da imprensa*,[80] por sua vez, publicou no dia 29 de janeiro um artigo intitulado "A emoção útil e a charge infeliz". Nele podemos ler que:

78 Só no *Blog do Noblat* existem 252 comentários repudiando a publicação da charge.

79 Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blogdorovai/2013/01/28/jornalismo-urubu-chico-caruso-noblat-e-a-coragem-de-fazer-humor-com-santa-maria/>. Acesso em: 17 de maio 2014.

80 Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/a_emocao_util_e_a_charge_infeliz>. Acesso em: 18 de maio de 2013.

> Não há dúvida de que qualquer discurso comporta mais de uma interpretação, mas exatamente por isso o argumento de Noblat[81] não se sustenta: porque a desqualificação de seus interlocutores ao final — "vocês não sacaram nada, nadinha" — supõe um sentido único e, a rigor, muito improvável, dada a sistemática postura do jornal contra o governo petista. **(Comentário 1)**

A declaração de que "[...] qualquer discurso comporta mais de uma interpretação [...]" faz referência ao comentário do colunista Noblat, veiculado em seu endereço eletrônico *Blog do Noblat*, em razão das críticas à publicação da charge de Caruso.

As charges que dialogam com o incêndio da boate em Santa Maria foram alvos de críticas por terem sido vinculadas em um momento delicado em que a população brasileira sofria por conta da tragédia na cidade gaúcha. Muitas pessoas sensibilizadas com a dor das famílias que perderam filhos, conhecidos, amigos, pessoas que lhes eram próximas tomaram as charges como agressivas, como uma forma de insulto.

As charges dialogam com o incidente, refletem a situação vivida pelas vítimas. Por outro lado, refratam sentidos diferentes porque cada indivíduo aproximou-se de alguma forma da dor causada pela tragédia. Assim, as críticas apareceram sobre o entendimento de que a charge é um gênero de humor e não cabe humor frente à morte. No horizonte social em que nos encontramos enquanto sociedade brasileira, a morte é normalmente valorada como um período de sofrimento e condenação. As vozes que estão "autorizadas" pelos valores fixos que conduzem os comportamentos sociais são aquelas que ressoam pêsames, condolências e sentimentos de lamento frente às perdas.

Após analisarmos os discursos que colocamos em questão, foi possível perceber que a produção do sentido não está somente em um dos parceiros comunicativos, isto é, não é de domínio do locutor (embora ele tenha um projeto enunciativo, o sentido não é de sua exclusividade), tampouco responsabilidade única do interlocutor, no entendimento de que ele não pode realizar qualquer interpretação do discurso que lhe chega. O sentido, pois, é edificado na relação entre locutor, objeto e interlocutor sempre com base nas relações dialógicas que se apresentam na cadeia discursiva. Isso quer dizer que o ouvinte, por exemplo, não pode tomar isoladamente o discurso que recebe, tem de compreendê-lo na continuidade dos discursos já-ditos.

De toda forma, a relação dialógica que promove a produção dos sentidos em circulação pode se dar com os discursos selecionados pelo interlocutor, devido à valoração que ele faz do discurso ao qual está tomando uma atitude responsiva ativa. Nessa perspectiva, essa seleção de discursos e as relações com ele feitas podem originar leituras diferentes daquelas apontadas pelo projeto enunciativo do locutor que o interlocutor responde, causando sentidos polêmicos, conforme foi discutido durante as análises.

81 "Os que criticam a charge do Chico Caruso perderam o bom senso, a se levar em conta a violência com que escrevem. O que a charge tem de chocante, de desrespeitosa com quem quer que seja? Dilma pôr as mãos na cabeça e dizer "Santa Maria"? Isso é um absurdo? [...] Dilma não faz política quando grita "Virgem Maria". Nem a charge sugere isso. Dilma revela seu desespero. Sua inconformidade. Que é nossa também. Ela não tem culpa alguma pelo que aconteceu. Foi solidária com todos os que sofrem. Esteve em Santa Maria. Sinceramente se comoveu com o que viu. O que tem mais na charge? A boate transformada numa prisão? As janelas gradeadas? As mãos crispadas dos que ali ficaram retidos clamando por ajuda? Mas não foi mesmo numa prisão em que a boate se transformou? Numa armadilha? Numa ratoeira? Perdão, mas vocês não sacaram nada, nadinha" (extraído de *Observatório da imprensa*).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Charges que abordam a temática da morte tendem a serem polêmicas: ou são vistas como insulto ou entendidas como homenagem às vítimas. Como a charge é um gênero que se constitui a partir de acontecimentos sociais que sejam contemporâneos a ela, fez-se oportuno o questionamento de como se dá a construção dialógica dos sentidos, considerando a produção e recepção do discurso, em uma charge tida como polêmica por tratar sobre morte trágica.

Nessa perspectiva, este trabalho visou a examinar de que forma diferentes vozes sociais que atravessam charges polêmicas sobre morte trágica se engendram e refletem e refratam sentidos no discurso. Para tanto, analisou-se como recorte de pesquisa duas charges, uma de Marco Aurélio e outra de Chico Caruso em diálogo com discursos-resposta a ela relacionados, todos veiculados em meio digital em 2013 e que fazem referência a fatos divulgados pela mídia brasileira também nesse ano. Como embasamento teórico, recorreu-se às ideias postuladas pelo Círculo de Bakhtin.

Quanto às considerações finais, destaca-se que charges que dialogam com incidentes trágicos, geralmente, são alvos de críticas por serem veiculadas em um momento delicado. Assim, sublinha-se que não só os elementos culturais são importantes para a valoração que se faz da charge como o momento histórico da enunciação em que ela é edificada importa para compreendê-la, bem como entender a polêmica de sua recepção.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M/VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução: Michel Laud; Yara Frateschi. São Paulo: Hucitec, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral.** Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo, Cultrix: 1999.

VOLOCHÍNOV, V. A. A palavra na vida e na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica (1926).In: BAKHTIN, M. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.

TEORIAS DE GÊNEROS E SUAS APROPRIAÇÕES NA PESQUISA BRASILEIRA: UMA "PRECÁRIA SÍNTESE"?

GENRE THEORY APPROPRIATIONS IN BRAZILIAN RESEARCH: A "PRECARIOUS SYNTHESIS"?

Benedito Gomes Bezerra[82]
Sônia Virginia Martins Pereira[83]
Amanda Cavalcante de Oliveira Lêdo[84]

RESUMO: A tese de que os pesquisadores brasileiros, ao se apropriarem das teorias internacionais nos estudos de gêneros, têm desenvolvido uma abordagem própria, caracterizada como uma "síntese" das demais abordagens, é discutida neste artigo a partir de um olhar sobre os trabalhos apresentados no SIGET de 2007 a 2015, considerando a centralidade do evento para a visibilidade dos estudos de gêneros no país e no mundo. A discussão proposta aqui, embasada principalmente nos anais do evento no período considerado, indica que a pesquisa brasileira se caracteriza mais por uma multiplicidade de abordagens e por diferentes apropriações das teorias internacionais do que pelo desenvolvimento de uma espécie de "escola brasileira", apesar de que esse termo vem sendo utilizado por estudiosos estrangeiros para descrever os estudos de gênero no âmbito nacional.

Palavras-chave: Teoria de gêneros; síntese brasileira; SIGET.

ABSTRACT: This paper discusses the point of view that argues that the Brazilian researchers, by incorporating international theories in the study of genres, have developed their own approach to genre, characterized as a "synthesis" of other approaches. The subject is discussed in this article from a glance at the papers presented at SIGET 2007-2015, considering the centrality of this conference to the visibility of genre studies in Brazil and in the rest of the world. The discussion proposed here, based mainly on SIGET"s proceedings in the considered period, indicates that the Brazilian research is characterized more by a multiplicity of approaches and different appropriations of international theories than by developing a sort of "Brazilian school", although that term has been used by some foreign scholars to describe genre studies in Brazil.

Keywords: Genre theory; Brazilian synthesis; SIGET.

82 Professor do Programa de Mestrado Profissional em LetrasPROFLETRAS (UPE, Campus Garanhuns/PE) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem — PPGCL (UNICAP, Recife/PE). Doutor em Linguística (UFPE). E-mail: beneditobezerra@gmail.com

83 Professora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Unidade Acadêmica de Garanhuns/PE). Doutoranda em Linguística (UFPE). E-mail: soniavmpereira@gmail.com

84 Professora Substituta da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Doutoranda em Linguística (UFPE).E-mail: amandaledoufpe@gmail.com

INTRODUÇÃO

O subtítulo deste ensaio alude à expressão utilizada pelo poeta Carlos Drummond de Andrade em uma das linhas de "Nosso tempo", poema contido em *A rosa do povo* (1945), no qual o poeta sintetiza sua própria percepção do tempo histórico-cultural. Entretanto, a expressão, tal como tomada neste texto, guarda pouca relação com a fragmentação e a alienação do homem tratada por Drummond, relacionando-se muito mais com a carga semântica que invade a composição linguística, considerando que nossa pretensão neste trabalho é focalizar os estudos dos gêneros no Brasil em sua denominação como "síntese".

Interessa particularmente considerar que, se entendido na acepção dicionarizada de "operação ou processo de reunir dados sobre um tema e chegar a uma visão geral e concisa do todo" (HOUAISS, 2009), o termo parece implicar que até aqui a contribuição dos centros de pesquisa brasileiros para os estudos de gêneros consistiu apenas em uma espécie de compilação do que se faz em centros de pesquisa internacionais. Em outras palavras, queremos dizer que emprestamos o termo drummondiano como uma nominação[85] para referenciar o que tem sido denominado de "síntese brasileira"[86] no tocante aos estudos de gêneros realizados em nosso país. A partir dessa nominação, definimos o lugar de onde marcamos nosso posicionamento axiológico sobre a questão, a fim de delimitar o objeto a ser refletido, lembrando, inevitavelmente, Saussure (2006) em sua conhecida assertiva de que o ponto de vista cria o objeto.

Na discussão sobre a assim chamada "síntese brasileira", dialogamos centralmente com os autores Bawarshi e Reiff (2013), para quem a referida síntese constitui-se majoritariamente como um conjunto de tentativas de aplicação pedagógica[87] dos aportes teóricos e modelos analíticos das investigações internacionais sobre os gêneros. Ressalte-se que, em sua leitura, os autores levam em conta quase exclusivamente os pontos de vista anglófonos representados pelas "tradições" linguísticas, retóricas e sociológicas, constituídas na forma de três grandes "escolas": a Escola de Sidney, apoiada na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF); a Escola Britânica, que emerge dos estudos em Inglês para Fins Específicos (ESP); e os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), vinculados à Nova Retórica.[88]

85 Sobre o conceito de nominação, inscrito na Análise Dialógica do Discurso, lembramos a esclarecedora definição contida na dissertação de Rafaela Cordeiro (2011), que assegura que toda nominação do outro tem por particularidade evidenciar por parte daquele que nomina uma posição sobre o que é nominado; e essa tomada de posição implica a seu turno uma expressão e definição de si. O outro está, desse modo, impregnado nesse processo, de maneira exibida ou velada, como objeto do discurso, como imagem de referência.

86 O termo se deve originalmente a Bawarshi e Reiff (2013). Para uma primeira discussão sobre uma eventual "escola" ou "abordagem brasileira", remetemos aos trabalhos de Vian Jr. (2015) e Bezerra (2016a).

87 O que inclusive aponta desde o início para o caráter inexoravelmente reducionista da "síntese" proposta, uma vez que desconsidera eventuais estudos de gêneros destituídos de preocupação pedagógica ou focados em outros níveis de ensino que não a Educação Básica.

88 Note-se que no Brasil e também internacionalmente há uma flutuação terminológica significativa para a denominação das duas últimas escolas. A Escola Britânica (termo usado por Bhatia, 2004) é frequentemente rotulada em nosso país como a abordagem "Sociorretórica" ou ainda como a "Escola Americana", o que gera uma confusão com os ERG, que também costumam ser tratados como "Sociorretórica" e como "Escola Americana". Na classificação oferecida por Bhatia (2004), Escola Americana é o mesmo que ERG. No Brasil, "Sociorretórica" é um termo mais ambíguo para designar teorias de gênero, uma vez que pode indicar: (1) estudos em ESP; (2) estudos em ERG; (3) estudos que combinam ou não distinguem entre as duas teorias.

Paralelamente a essas abordagens, os autores acrescentam uma quarta vertente, que caracterizam como "o modelo educacional ou a abordagem didática brasileira" (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 215). Essa abordagem didática brasileira, por sua vez, se ampararia principalmente na tradição francófona do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) representado pela assim chamada Escola de Genebra. A essa perspectiva didática desenvolvida pelas pesquisas de gêneros realizadas no Brasil, hipótese que fundamenta a ideia de uma "síntese brasileira" na ótica dos referidos pesquisadores, dedicaremos algumas reflexões ao longo deste trabalho.

Essas reflexões em torno do delineamento da "síntese brasileira" se orientarão pela discussão sobre gêneros representada pelas últimas cinco edições do Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais (SIGET)[89], considerando a importância desse evento para o desenvolvimento e a visibilidade dos estudos de gêneros no Brasil. O que propomos não é exatamente uma análise de dados empíricos, pois estes serão vistos neste ensaio apenas como elementos de exemplificação das considerações que teceremos a partir do ponto de vista adotado.

Para refletir sobre o delineamento da "síntese brasileira" representada pelo SIGET, expomos nossas percepções acerca do perfil dos estudos brasileiros desenhados por esse evento acadêmico, no que se refere às tendências dos últimos anos, no que estabelecemos, assim, as premissas que orientarão nosso percurso enunciativo. A principal observação será a de que a tendência aplicacionista das pesquisas brasileiras, manifesta no delineamento do gênero como objeto de ensino, se mostra bastante forte e tudo indica que continuará assim pelos próximos anos, porém não tomando apenas a proposta da Escola de Genebra como base, como sugere a tese da "síntese brasileira". Não será difícil mostrar, também nas demais abordagens, indícios de tentativas de transposição de conceitos teóricos e modelos analíticos para aplicação no ensino em vários níveis, inclusive independentemente desses modelos teóricos apresentarem em sua origem um foco claramente pedagógico.

Estabelecidas as diretrizes gerais do ensaio, passamos a apresentar seus eixos centrais, que incluem, depois de considerações gerais sobre as cinco edições e sobre os respectivos materiais que serviram de base para a discussão, uma visão panorâmica dos temas e teorias privilegiados em cada edição, especialmente tendo em vista o lugar do ensino no desenvolvimento dessas temáticas. Segue-se então uma última seção, em que apresentamos nossas considerações finais.

89 A saber, Tubarão/SC (2007), Caxias do Sul (RS) (2009), Natal/RN (2011), Fortaleza (2013) e São Paulo (2015). A seleção das edições a partir de 2007 ocorreu tendo em vista os seguintes aspectos: (i) o acesso a materiais que permitem a visualização de informações sobre os trabalhos apresentados no SIGET (tais como sites do evento, cadernos de programação e resumos) só foi possível na internet a partir desse ano; ou seja, embora a primeira edição tenha ocorrido em 2003 em Londrina/PR, a segunda em União da Vitoria/PR, em 2004, e a terceira em Santa Maria (RS) em 2005, não conseguimos localizar, em busca *on line*, os dados sobre os trabalhos apresentados nessas edições, que também foram marcadas por um caráter mais regional ou nacional; (ii) somente a partir de 2005 foi instituído que a realização do evento seria bienal; e (iii) também a partir de 2005 ocorreu a internacionalização do evento. Isso significa que a partir de 2007 o SIGET amplia o seu alcance, ganhando características mais homogêneas relativamente à organização e ao intervalo entre as suas edições. Com isso, pretendemos alcançar uma maior uniformização das informações apresentadas neste trabalho.

DO IV AO VII SIGET: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Numa tentativa de compreender os percursos trilhados pelas pesquisas brasileiras de gêneros representadas em cinco edições de SIGET (2007-2015), procedemos a um breve estudo exploratório de um conjunto de materiais que continham informações sobre os trabalhos apresentados na quarta, quinta, sexta, sétima e oitava edições do evento, realizadas, respectivamente, nos anos de 2007, 2009, 2011, 2013 e 2015.

Dentre esses materiais, foi possível localizar, através de buscas na internet, em CDs e cadernos impressos distribuídos aos participantes, os anais e/ou cadernos de resumos e programação das edições em questão. No momento em que concluíamos a escrita deste trabalho, os anais do VII SIGET (2013) tinham acabado de ser publicados, às vésperas da edição de 2015, sendo disponibilizado o seu acesso através do site do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE), uma das universidades responsáveis pela organização do encontro em 2013.[90] As referências ao VIII SIGET (2015) baseiam-se no caderno de programação e em informações disponíveis no site do evento,[91] uma vez que os anais ainda não se encontravam disponíveis. As informações a que nos referimos incluem os resumos dos minicursos oferecidos e dos Simpósios Temáticos nos quais os trabalhos foram inscritos, bem como aos títulos e resumos das mesas redondas programadas pela comissão organizadora. Esses materiais foram utilizados como referência para nossas considerações a respeito dessa edição.

Em resumo, foram selecionados e levados em consideração, no estudo: (i) os anais das diferentes edições do evento, quando disponíveis; e (ii) os resumos das conferências, mesas redondas, simpósios temáticos, comunicações orais, painéis e minicursos, de acordo com o que se encontra disponível para cada edição. Acreditamos que tais atividades concentram a participação dos principais pesquisadores brasileiros, vinculados a centros de pesquisa de referência no país. Como é próprio do SIGET, além dos brasileiros, pesquisadores internacionais compõem o quadro dessas atividades do evento, mas os estudos apresentados por estes nas diferentes edições do SIGET não são o foco de interesse deste ensaio.

Nesse mapeamento, uma primeira constatação foi possível: a de que o ensino de língua e de linguagem sempre esteve na mira dos pesquisadores brasileiros como o alvo dos estudos sobre os gêneros, independentemente da adesão de alguns desses pesquisadores aos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo que alicerça a Escola de Genebra. Essa observação contribui para sustentar a suposição de que alguns dos pressupostos das três tradições anglófonas de estudos de gêneros também serviram de base para a promoção de pesquisas brasileiras que objetivavam proceder à transposição dos conhecimentos produzidos nessas tradições para a aprendizagem situada dos (e baseada nos) gêneros. Conforme já mencionamos, como não tivemos acesso aos materiais das edições anteriores a 2007, o olhar lançado a partir dessa edição nos proporcionou levantar a suposição já exposta, a qual justificamos com exemplos constantes dos referidos materiais das edições em apreço, separadas nos tópicos a seguir.

90 Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf>

91 Disponível em: <http://siget2015.fflch.usp.br/>

UM "BALANÇO CRÍTICO" NO IV SIGET

Os objetivos do IV SIGET foram delineados considerando a realização das três edições anteriores, conforme exposto na apresentação dos anais: a primeira, realizada em 2003, quando ainda consistia na junção de dois eventos, o SELIC e o GET, e foi chamado de Simpósio Internacional de Linguística Contrastiva e Gêneros Textuais; a segunda, em 2004, em que passou a focalizar os estudos de gêneros e foi denominado SIGET; e a terceira, em 2005, ano em que foi proposta a sua internacionalização e, a partir de então, também a sua realização bienal. Assim, a edição de 2007 destacava como um de seus objetivos "oportunizar a discussão de questões relevantes para a *construção de uma agenda política e pedagógica* que possa contribuir para as *políticas governamentais*" (ANAIS, 2007, p. 7, grifos nossos).

Nesse objetivo, percebe-se a preocupação dos pesquisadores brasileiros com a aplicabilidade dos estudos sobre os gêneros no campo do ensino e, mais ainda, com a orientação dessas investigações para o atendimento às políticas educacionais vigentes. Ressalte-se que o SIGET aparece no contexto político-educacional posterior à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na segunda metade da década de 1990 e em um momento de pleno desenvolvimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também para o ensino médio, para citar apenas duas grandes políticas governamentais direcionadas à educação no Brasil que claramente evidenciam adesão às concepções sociointeracionistas de língua e linguagem, elegendo o texto e o gênero como unidades centrais do ensino e aprendizado da língua portuguesa. Portanto, as relações dialógicas estabelecidas pelo objetivo do evento convocam essas políticas públicas como um dos alvos dos estudos dos gêneros no país. Certamente, as pesquisas sobre os gêneros no Brasil não foram iniciadas com a publicação dos PCN, mas é inegável que esses referenciais, assim como outras políticas voltadas para o ensino de língua portuguesa, estimularam amplamente os estudos sobre os processos de didatização dos gêneros. Aliás, no dizer de Bawarshi e Reiff (2013, p. 17), os PCN foram, ao lado do SIGET, um dos fatores que dinamizaram a "síntese brasileira".

Embora na quarta edição não se tenha uma temática geral focalizando o ensino, dois temas desta área, "Gêneros textuais, ensino e aprendizagem da linguagem" e "Gêneros textuais e formação de professores", além de uma mesa redonda específica, "Gênero textual-discursivo e ensino: um balanço crítico", endossam o pensamento de que pesquisa e ensino estiveram inter-relacionados nos trabalhos científicos sobre gêneros produzidos no contexto brasileiro. Além disso, nessa edição já se pressupunha a condição de fazer um balanço da produção brasileira referente à relação entre gênero e ensino. Considere-se, além disso, que de nove trabalhos apresentados pelos brasileiros em mesas redondas, conferências e painéis, cinco invadem o campo do ensino de língua materna ou estrangeira. Todos esses elementos são indicativos dos caminhos que estavam sendo trilhados pelas pesquisas brasileiras, que naquele momento já requeriam uma avaliação do que fora e estaria sendo investigado, como mostra o título da mesa exemplificada.

Nesse balanço, em que estava sendo posta a relação entre os gêneros e o ensino, elemento importante a se considerar são as opções teóricas que embasaram os estudos, os quais vão orbitar, invariavelmente, em torno dos aportes da Linguística Sistêmico-Funcional, representados pela abordagem de gêneros da Escola de Sidney;

ou dos Estudos Retóricos de Gêneros e da abordagem teórica bakhtiniana, sem que esta última esteja, nas pesquisas brasileiras naquele contexto histórico, interligada ao ISD e à Escola de Genebra, que até essa quarta edição aparecia apenas timidamente em alguns estudos dos principais pesquisadores em conferências e minicursos, mas já exercia alguma influência em trabalhos expostos pelos participantes em geral nas comunicações orais.

O FOCO NO ENSINO NO V SIGET

Ao apresentar à comunidade científica uma edição do evento centralmente focada no ensino, a comissão científica assegurava na apresentação dos anais que "no Brasil, é possível afirmar que os trabalhos científicos nessa área [dos gêneros] começaram a emergir no final da década de noventa" (ANAIS, 2009, p. 9), o que reforça o ponto de vista de que os estudos foram grandemente influenciados pela publicação dos PCN. Entretanto, é necessário lembrar a existência de estudos anteriores sobre o tema, aliás, condição para que este viesse a ser contemplado em um documento oficial destinado a oferecer parâmetros para o ensino.

Independentemente do quanto os estudos sobre gêneros influenciaram a confecção dos PCN, citemos o relato de Motta-Roth sobre o grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina, organizado em 1992 por José Luiz Meurer e Carmen Coulthard, quando Meurer desenvolveu um programa de estudos sobre gêneros com seus alunos de mestrado e doutorado (MOTTA-ROTH, 2008, p. 346). Como consequência, ao longo da década de 1990, mais precisamente a partir de 1995, já é possível localizar no Brasil teses de doutoramento focadas em gêneros e cujas temáticas acarretam consequências para o ensino da língua escrita, ainda que não concentradas na educação básica e sim no ensino superior de graduação e pós-graduação (Cf.: MOTTA-ROTH, 1995; ARAÚJO, 1996; BIASI-RODRIGUES, 1998; entre outras).

O foco dessa quinta edição no ensino de gêneros, tanto na educação superior quanto na básica, teve por finalidade a divulgação do que estava sendo produzido no interior da Linguística Aplicada, embora a afiliação dos participantes e dos respectivos trabalhos obviamente não se limitasse a essa área. Quanto aos novos aspectos apresentados por essa edição, em relação à anterior, constata-se o fato de que, além de se assumir o ensino como o motivador e o propósito maior das pesquisas nesse contexto, amplia-se o território nos centros de pesquisa para o modelo teórico-metodológico do ISD, em alguns trabalhos aliado, de forma bastante acentuada, à abordagem teórica de Bakhtin. Em outros trabalhos, entretanto, a abordagem bakhtiniana apareceu de modo autônomo, sendo tomada como um modelo analítico específico e alternativo para o estudo dos gêneros. As análises sob o escopo da Linguística Sistêmico-Funcional continuaram mantendo sua força, mas não tanto quanto as que foram subsidiadas pelo enquadramento do ISD, que a partir de então passou a exercer o papel de grande influenciador dos estudos brasileiros, conforme sugerem os trabalhos apresentados no SIGET.

DA RELAÇÃO MAL RESOLVIDA ENTRE TERMINOLOGIAS E CONCEITOS NO VI SIGET

Se nos enfoques das edições anteriores do SIGET, vistas neste trabalho, foi possível perceber certa convergência das investigações de pesquisadores brasileiros para as questões relativas à tomada do gênero como objeto de ensino, nesta percebe-se a abertura de um amplo leque para diferentes áreas de estudos de gêneros, resultante do alargamento fornecido pelos eixos temáticos do evento, que buscam "a interface entre gêneros textuais/discursivos e letramento" (ANAIS, 2011, p. 9) e que abarcam desde as tradições discursivas até as artes visuais, passando por linhas como tradução, cognição, tecnologia, mídia, entre outras, sem negar a preocupação, consolidada pelo próprio SIGET, com os trabalhos direcionados às práticas escolares, à formação de professores, às atividades profissionais que mais detidamente invadem o campo do ensino.

O problema é que essa abertura pode ser apenas aparente, por estar pautada na polissemia do conceito de letramento. Para diversos pesquisadores, esse conceito deve ser, inclusive, pluralizado, como no estudo apresentado por Vera Cristóvão, "Formação de professores, gêneros e letramentos", inserido no painel "Gênero textual/letramento: ensino e aprendizagem". Essa abertura não contribui necessariamente para o incentivo ao desenvolvimento e à divulgação de pesquisas que ultrapassem as fronteiras do ensino de ou baseado em gêneros, até porque, pelo que constatamos em nossa leitura exploratória, essas pesquisas praticamente inexistiram no evento, quando considerados, como já dito, os trabalhos dos pesquisadores brasileiros.

Ainda que o potencial polissêmico do conceito de letramento(s), conjugado à também por vezes polissêmica definição de gênero textual/discursivo, pudesse fomentar discussões frutíferas sobre as interfaces entre as duas perspectivas — letramentos e gêneros — os pesquisadores brasileiros limitaram o cerne de seus estudos ou ao letramento ou ao ensino de gêneros, à revelia da área temática em que alojaram seus trabalhos. É o que revela a quantidade de estudos apresentados nas mesas redondas, painéis e conferências por nove pesquisadores conferencistas, dos quais sete tematizaram o ensino. A própria marcação por meio de barra entre os termos textual/discursivo ou entre as expressões gênero textual/letramento estabelecida nos anais é reveladora da oscilação que há nas opções entre linhas teóricas dos conceitos e, também, entre os objetos de estudo das pesquisas divulgadas pelos pesquisadores nacionais.

Quanto à oscilação terminológica entre gênero textual ou gênero discursivo, gênero e/ou letramento(s), embora o fato aparentemente não traga nenhum comprometimento teórico para os objetivos do evento, acreditamos que haja nisso uma convocação responsiva, em termos bakhtinianos, na qual o "terceiro evocado" nessa relação dialógica que se estabelece, sobre o qual os elementos linguísticos lançam apenas um olhar raso, são as discussões presentes no contexto geral sobre as teorias de gêneros.

Uma dessas discussões diz respeito a como as diversas áreas, os diferentes campos e as distintas abordagens teóricas se apropriam dos conceitos, a exemplo do próprio conceito de gênero. A depender do campo a partir do qual se estudam os gêneros — seja da Linguística Aplicada, da Linguística Textual, da Análise Dialógica do Discurso ou da Análise Crítica do Discurso, para citar apenas algumas das áreas relacionadas à Linguística, sem se pensar em outros campos fora desta, como a Antropologia e a Sociologia, por exemplo — em comparação com outros, possivelmente, não se tenha

como referente o mesmo objeto teórico, como assinala Rodrigues (2004, p. 415), ao lembrar que tais estudos podem ter fundamentos teóricos e terminologias distintos. A esse respeito, a autora acrescenta que

Além disso, tem-se a problemática das diferentes leituras e "apropriações" dessa noção pelos pesquisadores e os próprios objetivos da pesquisa. Por exemplo, em relação aos objetivos da pesquisa, os estudos antropológicos sobre os gêneros apresentam motivações diferentes dos da Linguística Aplicada. Por último, podem-se discutir inclusive os termos em circulação, *gêneros do discurso* e *gêneros textuais*, que, num olhar mais atento das configurações teóricas e metodológicas, podem mostrar-se como não equivalentes. Aliás, mesmo o uso do termo *gêneros do discurso* em diferentes pesquisas não é garantia de que os seus autores estejam falando do mesmo objeto (RODRIGUES, 2004, p. 416).

Do que hipotetiza Rodrigues sobre essa distinção, em duas frentes principais, a do plano da nominação e a do plano dos objetivos, a ideia é aceitável, se analisada à luz do contexto histórico em que as pesquisas sobre os gêneros estavam sendo desenvolvidas no Brasil. Tendo em vista que esses estudos eram ainda incipientes, é compreensível a apropriação bastante particularizada de conceitos teóricos por parte de alguns pesquisadores, a exemplo do conceito de gênero apresentado por Bakhtin em seu ensaio "Os gêneros do discurso". Trata-se de um texto de arquivos, não revisto pelo autor, cujo título da edição original estava assinalado como "O problema dos gêneros do discurso" e remetia a fragmento de um estudo mais abrangente a ser desenvolvido, projeto este jamais realizado (BAKHTIN 2000, p. 278-279).

Torna-se importante este destaque neste trabalho visto que, assim como nas edições do SIGET anteriormente analisadas, nesta há a forte presença de pesquisas desenvolvidas com base nos pressupostos teóricos de Bakhtin, dentro do campo restrito de análise deste ensaio, que se limita ao mapeamento das investigações de pesquisadores brasileiros dos principais centros de pesquisa do país. Junto à abordagem bakhtiniana, as duas outras abordagens mais presentes como modelos teórico-metodológicos na edição anterior do SIGET são mantidas — ISD e LSF.

O interesse por trazer a questão da oscilação terminológica "textual/discursivo" para a discussão, além do que já foi exposto, chama a atenção para um falso dilema que persiste nos estudos de gêneros. Entendemos que um gênero não é ou textual ou discursivo, pois se trata de um conceito que não se reduz nem ao discurso nem ao texto, mas que se coloca como uma categoria intermediária entre essas duas grandezas. Um gênero necessariamente se constitui na relação com um ou mais discursos assim como necessariamente se atualiza, se deixa torna visível (ou audível), através de textos. Assim, no máximo, a distinção, popularizada pelo trabalho de Rojo (2005), manteria a função de demarcar as afiliações teóricas de seus defensores: geralmente, dizer "gênero discursivo" identificaria uma postura bakhtiniana, assim como dizer "gênero textual" delimitaria uma opção pela Linguística Textual ou pelo ISD defendido por Bronckart (1999).

Assim, pensamos que estudos como o de Rojo (2005), com sua validade para aquele momento em que foi realizado — como já visto, de estabelecimento das fronteiras entre campos e linhas teóricas, com suas aproximações e seus afastamentos, de apropriação dessas linhas e determinação de objetivos investigativos dependentes delas — poderiam

ser atualmente rediscutidos, se se tiver como norte que o contexto acadêmico de investigação atual, no domínio brasileiro, não só tem estabelecido mais claramente as origens das concepções sobre os gêneros e suas filiações teóricas, mas também tem alcançado uma compreensão mais aprofundada sobre a própria natureza do fenômeno investigado.

Como é sabido, Rojo (2005) distingue as pesquisas que adotam as nomenclaturas gênero textual e gênero discursivo, inserindo-as em duas grandes áreas: a dos estudos do texto (Linguística Textual, em particular) e as do estudo do discurso (análises do discurso, em especial na perspectiva bakhtiniana). A autora assegura que, enquanto um grupo de pesquisadores recorreria às bases teóricas da Linguística Textual visando à análise da estrutura ou forma composicional presentes nos textos que "materializam" os gêneros, outro grupo, mais interessado na análise do discurso, elegeria como base analítica as marcas linguísticas determinadas pelas situações de enunciação que produziriam significações e temas relevantes no discurso, desenvolvendo suas investigações sob um fundamento teórico de base enunciativa. É essa dicotomia entre as abordagens de gênero que decididamente não se deveria mais sustentar, se é que em algum momento ela correspondeu à realidade no campo da pesquisa.

Para simplificar a discussão e sustentar que nos dias atuais ela provavelmente se torna desnecessária, basta que se olhe para o interior das áreas de Análise do Discurso — que contempla, por exemplo, a perspectiva de tradição francesa, os Estudos Críticos do Discurso e a Análise Dialógica do Discurso, para citar três grandes arcabouços com seus enquadramentos teóricos e analíticos — e da Linguística Textual, que há muito deixou de lado a fase transfrástica e que hoje postula a configuração do texto como efeito de um processamento sociocognitivo, o que aponta, igualmente, para uma base enunciativo-discursiva. Nas intersecções, sob diferentes ordens, que resultam das inter e intra-relações entre os paradigmas das análises do discurso e da Linguística Textual[92], certamente, há implicações para os estudos sobre os gêneros ancorados neles e há imbricamento de objetivos para esses estudos, quer se voltem mais para a materialidade textual ou mais para os gêneros como eventos comunicativos ou discursivos. Isto implica também afirmar que pode haver pesquisas de caráter enunciativo-discursivo sob o escopo da Linguística Textual, bem como de enfoque na composição linguística dos textos em um determinado gênero sob o suporte teórico das análises do discurso.

Adicionalmente, é possível que, por um lado, os estudos sobre os gêneros amparados em "tradições linguísticas" (BAWARSHI; REIFF, 2013) como a LSF, embora não possam ser entendidos como pertencentes ao campo da Linguística Textual e, por outro lado, os estudos à luz da abordagem bakhtiniana, inseridos no espaço das análises do discurso (e frequentemente associados, ainda que indevidamente, ao ISD), tenham contribuído para incitar à distinção entre os termos "textual" e "discursivo", considerando a forte presença dessas duas abordagens nos trabalhos apresentados ao longo das edições do SIGET aqui discutidas.[93]

92 Em relação à qual talvez não fosse exagerado falar igualmente de "linguísticas de texto", mas este não é o foco deste trabalho.

93 No entanto, ainda é relevante notar que na língua inglesa, na qual os aportes teóricos da LSF são formulados, não há necessidade de adjetivar o termo *genre* como "textual" ou "discursivo". O gênero "de texto" ou "do discurso" é simplesmente "gênero". Aliás, pensamos que este poderia ser um exercício terminológico importante a se fazer também no Brasil, ao tratar desse objeto teórico, conforme sugerido por Bezerra (2016b).

Um último aspecto a ressaltar nesta edição do evento é o que se refere ao diálogo pretendido entre o conceito de letramento e o de gênero, visto que não estão claras as interfaces entre esses conceitos, não só nos objetivos do evento como também nas pesquisas apresentadas. Citamos como exemplo o estudo de Marcos Baltar, intitulado "A morte do professor de português e o nascimento do agente de letramento: letramento e gêneros na escola e na universidade", que compôs a mesa redonda "Gênero textual/letramento: diversidade, cognição e cultura", cujo teor concentra-se na percepção de que o professor de português precisa deixar de ser "guardião da língua de Portugal e mantenedor do modelo de letramento autônomo na escola", passando a "ocupar a posição de coordenação das atividades com as diferentes linguagens em sala de aula e na escola" e tornando-se um profissional "capaz de mobilizar saberes locais e globais do campo dos letramentos e dos gêneros textuais/discursivos", como assinalado no resumo da conferência (ANAIS, 2011, p. 101).

Como se percebe, letramento e gênero são designados como eixos do ensino de língua portuguesa e vistos de forma autônoma, sem o necessário estabelecimento dos pontos de contato que configurariam uma interface. Nessa ausência, são deixados de lado os processos de letramentos pelos quais um indivíduo passa ao longo de sua vida, em suas relações com os gêneros que formatam as atividades linguageiras em diferentes esferas de atividades humanas nas quais a leitura e a escrita sejam necessárias. Nesse sentido, é importante considerar que a escrita e a leitura são realizadas através de textos que se apresentam na relação com um ou mais gêneros. O letramento, nessa perspectiva, se estabeleceria como um processo no qual os conceitos de texto e gênero estariam implicados, embora muitas vezes essa relação não seja explicitada.

A relação, portanto, entre gênero e letramento considerada pelos estudiosos brasileiros admite a complexidade que envolve os fenômenos como objetos teóricos, mas, sobretudo, sua aplicabilidade no campo pedagógico, no enquadre específico do ensino de línguas e de elementos que envolvem esse ensino, dentre os quais os professores, as concepções, o currículo, as metodologias. Portanto, a sexta edição do SIGET veio a ratificar o que se apresentou nas duas anteriores, no tocante à prioridade construída pelos estudos brasileiros para a localização das pesquisas no ensino, independentemente dos domínios teóricos que as subsidiaram e das interfaces com outros conceitos que se tentou estabelecer.

GÊNEROS E ESFERAS DE ATIVIDADE HUMANA NO VII SIGET

O VII SIGET (2013) teve como tema "Gêneros textuais/discursivos nas múltiplas esferas da atividade humana". Numa primeira leitura da temática proposta pelo evento, indica-se a propensão de se destacar nas pesquisas os diversificados lugares institucionais que formalizam as práticas discursivas da/na sociedade. Entretanto, à exceção da quinta edição, em Caxias do Sul (RS) (2009), em que assumiu o foco no ensino, o evento sempre apresentou sua vocação para a investigação sobre a relação dos gêneros com as variadas atividades humanas que eles organizam. O fato é que, ao que parece, também por vocação, se não todos, pelo menos a maior parte dos caminhos trilhados pelas pesquisas brasileiras sempre desembocam no ensino, como já exposto nos tópicos anteriores e pela constatação de que em grande parte dos trabalhos baseados

em quaisquer das três principais tradições dos estudos de gêneros, invariavelmente, há uma entrada nas questões de ensino.

Outro ponto a ser destacado sobre essa edição diz respeito à temática geral delimitada pelo título do evento, mencionado no início do presente tópico. Ao incluir "discursivos" ao lado de "textuais" na caracterização dos gêneros há a preocupação em demarcar determinadas posições teóricas, conforme já discutimos anteriormente. Outro aspecto que possibilita essa interpretação é a referência a um conceito específico relacionado à perspectiva bakhtiniana, que é "esferas de atividade". Essa noção corresponde ao que Marcuschi (2002) denomina domínio discursivo. Nesse sentido, assim como no caso da distinção entre gênero textual e gênero discursivo, os conceitos de esfera de atividades e de domínio discursivo se sobrepõem, embora estejam inseridos em perspectivas teóricas distintas: o primeiro estaria associado à Abordagem Dialógica do Discurso e o segundo à Linguística Textual. Não podemos assegurar, contudo, que a opção por um desses termos significa necessariamente a prevalência de uma abordagem em relação à outra, mas podemos pelo menos hipoteticamente relacionar a preferência por "esferas de atividade" como indício da atual influência da perspectiva bakhtiniana, inclusive a partir de sua presença nos PCN.

Em nosso estudo exploratório, pudemos observar que a sétima edição apresenta algumas similaridades com as edições anteriores do evento. Conforme já comentamos, o caráter aplicado das pesquisas sobre gênero desenvolvidas no Brasil aparentemente vem se consolidando ao longo dos anos e isso se reflete, por exemplo, na preocupação de incluir e até manter de edição para edição simpósios temáticos especificamente voltados para a abordagem desse tema. Um aspecto que corrobora isso é o fato de que foi mantido um espaço significativo para a discussão da relação entre gênero e ensino: observando a lista dos títulos dos simpósios temáticos oferecidos nessa edição do evento, constatamos que dois dos onze simpósios abordaram diretamente a temática do ensino e assuntos a ele relacionados. São eles os simpósios "Gêneros textuais e ensino/aprendizagem" e "Gêneros textuais e formação de professores", que já tiveram similares desde a quarta edição.

Ao analisar os eixos temáticos, percebemos que eles podem abrigar trabalhos em três níveis gerais: a) Em um micronível, em que podem ser estudados os gêneros em suas relações com a diacronia da língua e com estratégias de textualização; b) Em um nível intermediário, em que se enquadram os estudos sobre atividades profissionais distintas em suas práticas discursivas, incluindo-se o campo de formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem, aos quais, neste evento, são dedicados espaços específicos e distintos do chamado campo profissional; c) Em um macronível, um campo expandido para a investigação capitaneado por trabalhos sobre multiculturalidade e multiletramentos, que abarcariam cognição, literatura, multimodalidade e tecnologias digitais interativas.

Ressaltamos que essa descrição em níveis é uma categorização particular, gerada pelo estudo exploratório que fizemos das materialidades textuais já ditas, o que não garante, necessariamente, que não possa haver flutuação entre os trabalhos inscritos nessas linhas, em que uma transite pela outra e, consequentemente, invada as fronteiras entre níveis. Para fins de maior clareza, realizamos essa categorização também para reforçar nosso posicionamento axiológico de que, se por um lado há uma

ampliação da visada do SIGET sobre as pesquisas brasileiras, indicada especialmente pela abertura ao campo da multiculturalidade e dos multiletramentos — este último campo já destacado na edição anterior do evento — por outro lado há um estreitamento da visão para as esferas profissionais, especialmente as que envolvem a formação de professores e o ensino de língua.

Com relação à abertura ao campo dos multiletramentos, podemos destacar que há um simpósio temático destinado à discussão de trabalhos que envolvem a relação entre "Gêneros textuais e multiletramentos". A utilização do prefixo "multi" e a marcação de plural em "letramentos" sugerem a percepção da complexidade do conceito e também podem estar associadas a dois fatores: (i) por um lado, apontam para a concepção de que não existe apenas um letramento único, mas diversos, conforme defende a perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, representados pelo antropólogo Brian Street, entre outros estudiosos; e (ii) por outro lado, podem se referir a um conjunto de diferentes habilidades que, metaforicamente, são associadas a um tipo específico de letramento, a exemplo de letramento multimodal e letramento digital.

No mais, as teorias mobilizadas confirmam opções que vão se tornando recorrentes na pesquisa brasileira evidenciada pelo SIGET. Uma ilustração: uma busca pelos 195 trabalhos publicados nos anais da sétima edição, facilitada pelos recursos do programa leitor de pdf, mostra 358 menções a Jean-Paul Bronckart e 287 a Bernard Schneuwly, representantes do Interacionismo Sociodiscursivo; por outro lado, encontramos apenas 114 alusões a John Swales (Escola Britânica — Inglês para Fins Específicos) e 110 a Charles Bazerman (Escola Americana — Estudos Retóricos de Gênero). Esses dados parecem confirmar o predomínio do ISD nas preferências dos pesquisadores brasileiros, frente à mobilização de outras vertentes teóricas, que, no entanto, se fazem significativamente presentes, evidenciando que não há a opção por uma perspectiva única. Entretanto, independentemente de ser tomado como uma perspectiva autônoma ou apenas como aquele "bom senso teórico" de que falava Marcuschi (2008), nenhum teórico individualmente chega perto da quantidade de alusões que são feitas a Mikhail Bakhtin: de acordo com o programa de computador, o autor russo é mencionado nos anais mil vezes (o número arredondado faz supor um limite do programa, isto é, a quantidade seria maior ainda). Ao que parece, Bakhtin tende a ser mencionado em algum momento em grande parte dos trabalhos que tratam de gêneros, ainda que não seja necessariamente tomado como o principal aporte teórico para o estudo.

O DEBATE SOBRE A "SÍNTESE BRASILEIRA" NO VIII SIGET

Relativamente ao VIII SIGET (2015), um aspecto diferencial interessante se sobressaiu já no tema: "Diálogos no estudo de gêneros textuais/discursivos — uma escola brasileira?" Observa-se que, nessa edição, além de se manterem as duas nomenclaturas (textual/discursivo) que demarcam teoricamente as perspectivas sobre gênero, houve a proposta de uma reflexão sobre a pesquisa brasileira, no sentido de pensar se existiria realmente uma escola brasileira. Isso demonstra o esforço de se debruçar sobre o que e como vêm sendo feitas as pesquisas sobre gêneros no Brasil, em um movimento autoavaliativo. Apesar de na quarta edição termos uma tentativa de balanço crítico, essa reflexão considerava o cenário geral dos estudos de gênero e sua relação com o ensino,

enquanto na edição atual delimitou-se a realidade brasileira como campo de recepção e eventualmente de reelaboração teórica. Sobre isso, na apresentação do evento[94], os organizadores fazem referência ao livro *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino,* de Bawarshi e Reiff (2013), mencionando o seguinte trecho que embasa o posicionamento dos autores a respeito da "síntese brasileira":

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

Os organizadores complementam sua proposta para essa edição afirmando que: "Se isso é verdadeiro, o SIGET foi o espaço fundamental para nós, brasileiros, de articulação dessas perspectivas e abordagens". Dessa forma, o VIII SIGET se propôs reunir trabalhos que discutissem se os estudos sobre gêneros realizados no país se apresentam como uma "escola brasileira com características próprias". É possível perceber que os organizadores não partiram do pressuposto de que existe uma "síntese brasileira", mas trouxeram essa questão para a discussão, embora assegurassem que o SIGET permitiu que fosse visualizada a articulação de diferentes abordagens. Ainda na apresentação, consta o interesse em investigar como essa perspectiva brasileira se apresenta nos diferentes espaços, e qual o seu "impacto no ensino e nas políticas públicas de educação linguística, principal, embora não único, campo de atuação social dos pesquisadores brasileiros". Dessa forma, conforme viemos discutindo ao longo deste ensaio, novamente os organizadores corroboram a aplicação ao ensino como um dos principais pilares dos estudos brasileiros sobre gênero.

Na programação do evento, constam três mesas-redondas, das quais participaram tantos pesquisadores brasileiros como estrangeiros, com os seguintes temas: (i) "Diálogos nos estudos dos gêneros textuais/discursivos: uma escola brasileira?" (ii) "Gêneros textuais/discursivos: subsídios para políticas públicas para o ensino de línguas/linguagens"; e (iii) "Diálogos brasileiros no estudo dos gêneros textuais/discursivos: teorias de base e suas apropriações". É possível observar que a primeira e a terceira mesa discutem um tópico diretamente relacionado com o tema do evento nessa edição de 2015, que é o diálogo entre as diferentes abordagens e como isso se reflete na pesquisa brasileira. Já a segunda mesa volta suas reflexões para as políticas públicas relacionadas ao ensino.

Enfocando os minicursos oferecidos no VIII SIGET, podemos perceber que abordam temáticas diversificadas, incluindo a relação dos gêneros com a multimodalidade, os multiletramentos, a internet e/ou tecnologias digitais e os materiais didáticos. De um total de doze minicursos oferecidos, oito tratam sobre os gêneros com relação ao ensino/didática/pedagogia de línguas, o que é um número bastante significativo. Sobre as perspectivas de estudo de gêneros que servem de base teórica para os minicursos

94 Disponível em: <http://siget2015.fflch.usp.br/apresentacao>. Acesso em: 10 ago. 2015.

oferecidos por pesquisadores brasileiros, alguns deles não mencionam no resumo qual a abordagem de gênero adotada. Dentre aqueles que explicitam o aporte teórico utilizado quanto à noção de gênero, destacamos o de Orlando Vian Jr, intitulado: "A pedagogia de gêneros da Escola de Sydney", inserido na proposta da LSF. Outro minicurso no qual é possível visualizar a perspectiva teórica que embasa a noção de gênero é o proposto por Ana Maria de Mattos Guimarães e Anderson Carnin, intitulado: "Avaliando trabalhos centrados em gênero de texto/discurso", que se respalda na abordagem do ISD ao lado de noções teóricas bakhtinianas. A perspectiva do ISD se apresenta como a mais presente nas propostas de ST e minicursos nessa edição, seguida pela abordagem da LSF. Por fim, esses aspectos também são recorrentes quanto aos simpósios temáticos dessa edição. O SIGET contou com um total de trinta e um simpósios, distribuídos em sete eixos temáticos, conforme o próprio site disponibiliza:[95]

> Eixo Temático 1: Gêneros textuais/discursivos e Ensino/Aprendizagem:
> n.º 3, 8, 20, 10, 22, 26, 30, 6.
> Eixo Temático 2: Gêneros textuais/discursivos e Formação de professores :
> n.º 2, 12, 15, 19, 27, 29.
> Eixo Temático 3: Gêneros textuais/discursivos e Descrição de línguas/linguagens:
> n.º 1, 4, 11, 14, 18, 21.
> Eixo Temático 4: Gêneros textuais/discursivos e Multimodalidade
> Multiletramentos: n.º 16, 23, 14, 31.
> Eixo Temático 5: Gêneros textuais/discursivos e Literatura/Mídias:
> n.º 5, 9, 13.
> Eixo Temático 6: Gêneros textuais/discursivos e Tecnologias digitais:
> n.º 7, 28.
> Eixo Temático 7: Gêneros textuais/discursivos e Atividades profissionais:
> n.º17, 25.

Os dados evidenciam que no eixo temático 1, relacionado diretamente ao ensino e aprendizagem de línguas, estão inseridos oito simpósios, sendo este o eixo que mais apresenta simpósios inscritos. Considerando também o segundo eixo temático, que aborda a formação docente e está associado de modo mais amplo ao ensino, incluímos mais seis simpósios que contemplam os gêneros e a esfera pedagógica. Dessa forma, o caráter aplicado dos estudos de gêneros brasileiros claramente se sobressai. Além disso, há o diálogo dos gêneros com os letramentos e com a multimodalidade, conforme já ocorria em edições anteriores. Um aspecto notável é a crescente ampliação do espaço oferecido para a interface entre os gêneros e as tecnologias digitais e outras mídias. Finalmente, além das perspectivas recorrentes do ISD (associadas ou não a Bakhtin) e da LSF, ainda que mais timidamente, aparecem também propostas inseridas em outras abordagens, como, por exemplo, um ST no escopo da Linguística de Corpus. Destaque-se ainda o ST 1, coordenado por Orlando Vian Jr. e Benedito Gomes Bezerra, cujo foco se concentra nas interlocuções entre teorias a exemplo da própria temática do evento e das mesas redondas 1 e 3.

95 As informações sobre minicursos e simpósios temáticos do VIII SIGET (2015), disponíveis em: <http://siget2015.fflch.usp.br/pre_programa>. Acesso em: 12 ago. 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos, por essa análise panorâmica do teor das cinco últimas edições do SIGET, que a pesquisa brasileira jamais se fez e tudo indica que não se fará apenas sob a égide do ISD e da Escola de Genebra, conforme sugerido pela tese da "síntese brasileira" de Bawarshi e Reiff (2013), mas, como visto, continuará sendo realizada também sob os auspícios teórico-metodológicos das demais tradições de estudo, mesmo que determinados elementos delas não mantenham nenhuma relação com o fazer pedagógico ou, mais especificamente, com o fazer pedagógico na educação básica, foco da abordagem genebrina.

Pensamos que o diferencial na adoção dos modelos aplicados dessas tradições pelos pesquisadores brasileiros esteja no fato de que isto se faça não somente a partir dos estudos de nuance pedagógica que elas apresentam, mas também a partir de suas aplicações a campos disciplinares diversificados, o que torna necessária mais criatividade na apropriação desses modelos para o contexto de ensino de língua materna no Brasil.

Se há fôlego para as pesquisas brasileiras com outros ares, sem dúvida, sim, pois os campos estão abertos para que elas se façam sobre os mais diferentes contextos e sob construtos epistemológicos além daqueles da Linguística, embora esta ainda tenha muito a contribuir com os estudos sobre gêneros. Tal contribuição não deverá se dar isolada de outros quadros disciplinares, mas com a indispensável ajuda deles, uma vez que estudos pela via do multiculturalismo e dos multiletramentos apresentam uma tendência forte para uma metodologia etnográfica, que, por sua vez, já apresenta um espectro altamente interdisciplinar.

Ainda que a ideia da "síntese brasileira" não seja consensual,[96] parece claro que a pesquisa brasileira sobre gêneros vem amadurecendo e se consolidando nos últimos anos, como evidencia o panorama geral oferecido pelo SIGET. Não há evidências de que nessa pesquisa possamos falar em uma síntese no sentido de uma compilação dos diferentes posicionamentos teóricos de procedência internacional, mas vai se tornando claro que os pesquisadores brasileiros procuram cada vez mais o estabelecimento de diálogos com perspectivas outras, inclusive não dedicadas centralmente ao estudo dos gêneros, a exemplo das abordagens da multimodalidade e dos (multi)letramentos. Principalmente desde a edição de 2011, verifica-se uma busca de interfaces entre gêneros e letramentos, gêneros e multimodalidade, além de se estender o estudo dos gêneros a diferentes esferas além da pedagógica.

O SIGET, como legítimo impulsionador de uma eventual "síntese brasileira", tende a mostrar um panorama da pesquisa brasileira que progressivamente se afasta da versão um tanto simplista, ou "precária", concebida por Bawarshi e Reiff (2013) como vinculada diretamente ao modelo pedagógico do Interacionismo Sociodiscursivo. Dessa forma, o SIGET evidencia a tendência para o surgimento de algo mais do que uma "precária síntese" pedagógica. Do nosso ponto de vista, como colocado anteriormente, a pesquisa brasileira sobre gêneros não se limita à adoção dos procedimentos metodológicos da Escola de Genebra com seus modelos e sequências didáticas, a despeito de sua relevância. Em consonância com Bezerra (2016a), é bem provável que não

96 Mais uma vez, remetemos o leitor a Vian Jr. (2015) e Bezerra (2016a) para essa discussão.

devamos falar de *uma* "síntese brasileira" nos estudos de gêneros, mas de variados empreendimentos de síntese, sempre parciais, mas que abrangem diálogos e adesões diversificadas a abordagens oriundas da Linguística Sistêmico-Funcional, dos Estudos Retóricos de Gêneros, do Inglês para Fins Específicos, da Análise Crítica do Discurso e da abordagem do Círculo de Bakhtin, entre outras, com ou sem finalidade pedagógica.

Necessário se faz que concluamos ressaltando o caráter incipiente da reflexão sobre a tese da "síntese brasileira", ou da existência de uma abordagem brasileira aos estudos de gêneros, que, no entanto, deverá se aprofundar inclusive a partir dos debates travados no âmbito do VIII SIGET. Os resultados dessas reflexões e das pesquisas ligadas a elas poderão se fazer sentir nas próximas edições do evento bem como em outras instâncias do diálogo acadêmico. Esperamos que os apontamentos representados por este trabalho possam também contribuir para uma clareza crescente sobre a questão.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. D. **Lexical signalling:** a study of unspecific-nouns in book reviews. 1996. 284 f. Tese (Doutorado em Linguística)INFORMAR FACULDADE OU UNIDADE. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso.In: ____. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000, pp. 277-326.

BALTAR, Marcos Antonio R. et al. (Org.). Caderno de resumos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 11-14 ago. 2009. Caxias do Sul (RS): EDUCS, 2009.

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero:** história, teoria, pesquisa, ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAZERMAN, Charles. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação.** São Paulo: Cortez, 2005, pp. 19-46.

BEZERRA, Benedito G. A propósito da "síntese brasileira" nos estudos de gêneros. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, pp. 465-491, 2016a.

____. Gêneros discursivos ou textuais? A terminologia revisitada a partir de um olhar anglófono. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL, 31, 2016, Campinas. **Anais...** Campinas, UNICAMP, 29 jun.-01-jul. 2016b. pp. 1-14.

BHATIA, V. **Worlds of written discourse:** a genre-based view. London: Continuum, 2004.

BIASI-RODRIGUES, Bernardete. **Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações.** 1998. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; RAUEN, Fábio José. Programação e resumos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4, pp. 15-18 ago. 2007. Tubarão (SC): UNISUL, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** Por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CORDEIRO, Rafaela Queiroz Ferreira. **A construção discursiva dos eventos pela mídia: o processo de nominação e a representação do discurso outro.** 2011. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

DEVITT, Amy J. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (Eds.). **Textual dynamics of the professions:** historical and contemporary studies of writing in professional communities. Madison: University of Wisconsin Press, 1991, pp. 336-357.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.** São Paulo: Objetiva, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

___. Gêneros textuais: definição e funcionalidade.In: DIONISIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 19-36.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.,** v. 24, n. 2, pp. 341-383, 2008.

____. **Rhetorical features and disciplinary cultures:** a genre-based study of academic book reviews in linguistics, chemistry and economics. 1995. 358 f. Tese. (Doutorado em Linguística) Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1995.

OLIVEIRA, Maria do Socorro et al. (Org.). Caderno de programação e resumos. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6, 2011. Natal (RN): EDUFRN, 2011.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan.-jun. 2004.

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

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.184-207.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 7, 2013, Fortaleza, Ceará. **Anais...** Fortaleza: EdUECE, 2013. Disponível em: <http://www.uece.br/posla/dmdocuments/anais_siget_7.pdf> Acesso em: 19 set. 2015.

____, 8, 2015, São Paulo. **Caderno de programação.** São Paulo: 2015. Disponível em: <http://siget2015.fflch.usp.br/sites/siget2015.fflch.usp.br/files/u56/Caderno%20de%20programa%C3%A7%C3%A3o%2014.pdf> Acesso em: 19 set. 2015.

VIAN JR., Orlando. Beyond the three traditions in genre studies: a Brazilian perspective. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). **Genre studies around the globe:** beyond the three traditions. Edmonton, AB, Canada: Inkshed Publications, 2015. pp. 95-114.

A VIDA NA ARTE: A VERBIVOCOVISUALIDADE DO GÊNERO FILME MUSICAL

LIFE IN ART: THE VERBAL–VOCAL–VISUALITY OF THE MUSICAL FILM GENRE

Luciane de Paula [97]
Nicole Mioni Serni[98]

RESUMO: Este texto reflete acerca da concepção de gênero discursivo, tendo como base tanto a sua mobilidade quanto a sua estabilização. Para isso, centra-se na exemplificação de um gênero específico: o filme musical. Este, visto como gênero fértil para o estudo de diálogos entre gêneros (intergenericidade), voltados ao sincretismo verbo-voco-visual. No filme musical, a canção e a coreografia se retroalimentam, bem como, de certa forma, alicerçam o filme (e este, encontra-se fincado na vida, refigurando-a simbolicamente, com acabamento estético). Pretende-se fazer uma breve discussão epistemológica sobre a concepção de gêneros discursivos e a relação arte e vida para, depois, a partir de uma rápida ilustração com um pequeno exemplo de *Across the Universe* colocar a discussão acerca da constituição do gênero discursivo filme musical à baila. Toda a reflexão está calcada na abordagem dialógica do Círculo Bakhtin, Medviédev e Volochínov. Refletir sobre a constituição verbivocovisual do gênero filme musical é uma maneira de se pensar a relativa estabilidade dos gêneros na contemporaneidade.

Palavras-chave: Círculo de Bakhtin; gênero; discurso; verbivocovisualidade; filme musical.

ABSTRACT: This text reflects about the concept of discoursive genre, having as basis its mobility as much as its stabilization. For that, this work centers on the exemplification of a specific genre: the musical film. This one, here considered as a fertile genre for the dialogic studies between genres (intergenres), focused on the verb-vocal-visual syncretism. In: the musical film, the song and the choreography feed one another as well as, in a certain way, enhance the movie (and this one, finds itself settled in life, symbolically reframing it, with aesthetic finishing). This research intends to create a brief epistemological discussion about the conception of discursive genres and the relation between art and life, so that afterwards, from a quick illustration with

97 Docente da Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Assis, e do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP, campus de Araraquara. E-mail: lucianedepaula1@gmail.com

98 Doutoranda na Universidade Júlio de Mesquita Filho – UNESP, campus de Araraquara. E-mail: nicole_brass2@yahoo.com.br

an example from *Across the Universe*, the constitution of the musical film is put into discussion. All the reflection is based on the dialogic perspective of the Circle Bakhtin, Medvedev, Volochinov. To think about the verb-vocal-visual constitution of the musical film genre is a way to discuss the relative stability of genres in the contemporaneity.

keywords: Bakhtin Circle; genre; discourse; verbal-vocal-visuality; musical film.

INTRODUÇÃO

Desde o primeiro filme considerado "musical", *O Cantor de Jazz*, de 1927, de Alan Crosland, até os dias atuais, foram criadas diversas (re)leituras desse gênero fílmico que possui, essencialmente, a canção no interior de suas tramas. Mais que incorporada, a canção se faz presente nesse tipo de construção fílmica de maneira constitutiva. Sem ela, o gênero musical inexiste. Ora a serviço do enredo ou de algum personagem, ora como protagonista — com o enredo todo ou cenas ou algumas falas voltadas a ela -, a canção faz parte da arquitetônica do musical. Logo, mais que uma reles incorporação de um gênero por outro, a canção integra a composição do musical. Nesse sentido é que o presente artigo busca refletir sobre a especificidade do filme musical tendo como foco principal a sua constituição intergenérica[99] (a importância da canção ou da música na arquitetônica[100] do filme). O estudo do filme como intergenérico possui como objeto delimitado ilustrativo o filme *Across the Universe*[101] (2007), de Julie Taymor, que, em sua construção, é constituído apenas por canções da banda britânica *The Beatles*. Estudar a construção do musical é relevante para o estudo dos gêneros discursivos, dada a sua característica verbivocovisual.

Este artigo está fundamentado nos estudos bakhtnianos sobre gêneros. Ainda que Bakhtin tenha se voltado em especial à verbalidade (especificamente ao gênero romanesco no campo da literatura), as reflexões empreendidas por ele se voltam à linguagem como um todo, inclusive, em diversas obras, o filósofo deixa clara a importância de estudos voltados à música e à visualidade de forma integrada com o verbal. Tendo como foco a amplitude da perspectiva bakhtiniana é que este texto se volta ao gênero fílmico, calcado em sua constituição verbivocovisual.

O termo verbivocovisual foi cunhado por James Joyce e utilizado de maneira metafórica por Décio Pignatari para tratar da linguagem da poesia concreta. Também se utiliza aqui a expressão de maneira metafórica, pois ela não só abarca como explicita as dimensões constituintes da linguagem, como pensada pelo Círculo de Bakhtin. A

99 A questão dos intergêneros, estudada por Paula (2012), é aqui entendida como uma situação em que dado gênero faz parte da composição de outro de maneira constitutiva essencial. Sem essa retroalimentação, não há intergenericidade. Não será considerado intergênero o caso de simples presença de um gênero no interior de outro (considerado esse mecanismo como incorporação genérica), mas sim um gênero como parte da construção arquitetônica de outro (gênero), alterando-o. Este é o caso da canção, por exemplo, formada pela e na intersecção entre os gêneros orais: letra e música.

100 Ao se utilizar "arquitetônica", aqui, o conceito é compreendido como a análise do "todo" do objeto em questão, no caso, a construção do filme musical. Ainda que sejam feitos recortes de cenas e canções como semiose simbólica da unidade genérica, a análise se liga à composição do filme considerando-o em seu todo.

101 A análise desse filme foi tema da dissertação de mestrado de Serni (2013), defendida sob a orientação de Paula.

verbivocovisualidade diz respeito ao trabalho, de forma integrada, das dimensões sonora, visual e o(s) sentido(s) das palavras. O enunciado verbivocovisual é considerado, em sua potencialidade valorativa. Esse é o ponto de partida sobre o qual se desenvolve as considerações sobre a pertinência da teoria bakhtiniana para a análise da verbivocovisualidade, tema sobre o qual se reflete aqui, com um breve exemplo de análise.

O enunciado[102] fílmico pode se subdividir em tipos específicos que revelam a forma composicional cinematográfica e o estilo autoral de cada diretor e produtor. Investigar como a arquitetônica do musical é composta é a preocupação deste artigo. A escolha por pesquisar esse tipo de filme apareceu em função do questionamento acerca de como ocorre a sua constituição, uma vez que ele é marcado, de maneira mais declarada, já destacada em sua designação, por outros gêneros, a canção e a música. O filme musical demonstra como as formas típicas de enunciados de outros gêneros, conforme explica Bakhtin (2003) acerca da concepção de gênero, são incorporadas à sua arquitetura e podem lhe alterar as características. O trabalho com a análise do filme musical permite o estudo das formas de incorporação de diferentes genericidades pelo cinema, bem como permite pensar que alguns gêneros, mais que incorporados, constituem a forma composicional do enunciado fílmico, dando a ele características específicas.

Across the Universe traz em seu interior a canção como outro gênero que constitui uma especificidade fílmica: o musical. A importância do presente trabalho se encontra na contribuição que se pretende realizar para o entendimento da formação de gêneros a partir da relação com outros gêneros, como concebe Bakhtin (*idem*). O filme em questão pode ser reconhecido como um exemplar de musical, dada a peculiaridade da presença da canção na construção da narrativa (como fala das personagens, constituição cênica, trilha sonora e também expressão temática narrativa), elemento essencial do enunciado fílmico. As variações no interior da formação dos gêneros demonstram a sua relativa estabilidade, pois, se por um lado, o musical preserva características e utiliza técnicas cinematográficas de construção (enquadramento, iluminação, encenação, entre outras), ou seja, não deixa de ser filme; por outro, ele assume uma especificidade, a música e a canção, a dança e a coreografia aparecem como elementos fundamentais que constituem esse tipo de enunciado, ou seja, uma maneira (forma) particular de filme.

Se, para o Círculo russo, os gêneros são relativamente estáveis, tem-se de considerar tanto sua estabilidade quanto a possibilidade de ruptura com tal estratificação, pois é ela que gera, segundo Sobral (2011), outros tipos ou mesmo outros gêneros, dada a gama de possibilidades de construção enunciativa, que leva em consideração o estilo autoral e a forma composicional dos gêneros, pensados em sua arquitetônica, nas esferas de atividade em que são produzidos e circulam, bem como para que fim e que público e em que circunstâncias são recebidos.

102 Enunciado é aqui compreendido como toda forma de interação verbal, de maneira ampla. De acordo com Brait, para Bakhtin (apud BRAIT), "O enunciado [...] é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado. Uma mesma frase realiza-se em um número infinito de enunciados, uma vez que são únicos, dentro de situações e contextos específicos" (BRAIT, 2010, p. 63). O enunciado é, desse modo, um todo de sentido, que possui acabamento, é responsivo e tem natureza dialógica. As relações entre enunciados criam uma espiral de ligações entre eles, ininterrupta, sempre em processo, ampliando-se. A constituição de *Across the Universe* faz parte da espiral dialógica de enunciados-respostas e respostas-enunciadas, e seus possíveis diálogos não serão finalizados ao longo deste texto, mas no item 3, utilizados brevemente como exemplos de reflexão sobre a composição do gênero filme musical e este, visto como refiguração da vida em forma de enunciado artístico.

A canção, gênero presente, de forma constitutiva essencial, de maneira especial no musical, é considerada intergenérica por Paula (2012), pela sua constituição de fusão entre letra, música e performance. No filme, a canção é um gênero integrante da arquitetônica enunciativa (não se trata aqui de pensar a trilha sonora, presente na maior parte dos filmes — este seria um caso de incorporação simples de um gênero por outro. No musical, mais que incorporação, a canção e/ou a música compõem o enunciado fílmico), uma vez que desempenha(m) papéis próprios da narrativa: ora ela(s) estrutura(m) falas de personagens, ora assume(m) a função do narrador junto com a câmera etc.

A composição fílmica do musical é intergenérica porque se caracteriza como parte integrante da sua produção: diferente de outros filmes, em que a canção ou a música podem ser retiradas sem grande dano à narrativa e à constituição do enunciado, no musical, a retirada da canção ou da música é impensável, uma vez que, sem ela(s), muitas vezes, toda a narrativa se esvai, é destruída, já que ela(s) faz(em) parte da forma composicional do próprio enunciado fílmico. Assim, a canção, como explica Paula (*idem*), como um gênero, é um dos grandes elementos de construção do filme musical. A sua presença, da maneira como se apresenta nesse tipo de produção específica, é, de fato, constitutiva, pois parte essencial da formação do filme musical, como será visto no exemplo analítico de uma sequência de *Across the Universe*.

CLAQUETE: A NOÇÃO DE GÊNEROS DISCURSIVOS

A partir de Bakhtin, os estudos dos gêneros são ampliados para interações de enunciados sem preocupação de hierarquização, como anteriormente ocorria (desde Aristóteles, a ideia dos estudos que se focavam nos gêneros pensava em classificações típicas). Segundo Machado (2010, p. 152), graças à concepção de gêneros do discurso do Círculo é que se é possível:

> [...] considerar as formações discursivas do amplo campo da comunicação mediada, seja aquela processada pelos meios de comunicação de massas ou das modernas mídias digitais, sobre o qual, evidentemente, Bakhtin nada disse mas para o qual suas formulações convergem.

Os gêneros incluem os diálogos cotidianos (chamados de gêneros primários) bem como enunciações da vida pública, institucional, artística, científica e filosófica (consideradas gêneros secundários, a depender do seu acabamento — nascidos a partir dos gêneros primários, seja por incorporá-los seja por transformá-los), surgidos na esfera[103] prosaica. Do ponto de vista do dialogismo, a prosa é uma das mais amplas

103 Para o Círculo, "a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo" (GRILLO, 2010, p. 143). O conceito de esfera, para o Círculo, considera a produção, a circulação e a recepção de um gênero. A produção seria o projeto; a circulação seria a maneira e por onde ele circula; e na recepção considera-se o público (que, por sua vez, também produz, em resposta, outros enunciados, do mesmo ou de outros gêneros). A esfera de um sujeito pode levá-lo a agir de certa maneira. Segundo Grillo, a esfera ou campo é um conceito importante para as pesquisas em gêneros discursivos, uma vez que a "relação de um texto com outros da mesma espécie passa pela sua inserção em determinado domínio cultural, adquirindo um modo próprio de refratar a realidade em seus diversos aspectos" (2010, p. 156).

formas culturais e, no interior dela, outras formas (inclusive de outras esferas) são experimentadas. O estudo bakhtiniano dos gêneros, tomados como formas relativamente estáveis, deve considerar também a importância do contexto comunicativo no qual cada gênero em questão se encontra, o contexto em que é produzido, em que circula e no qual é recebido. Isso porque os gêneros são formas comunicativas não adquiridas em manuais, mas nos processos interativos. O gênero, segundo Machado (2005, p. 158), concebido como uso, com finalidades expressivas, não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura. Afinal, "[...] é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos".

Para Bakhtin, os gêneros surgem em uma dada esfera e possuem uma forma, um estilo e um conteúdo específicos. Os gêneros têm características semelhantes que nos levam a reconhecê-los e atribuí-los a algum campo de conhecimento. No entanto, eles também possuem traços únicos, uma vez que a cada ato de cada gênero, em sua composição, surgem mudanças, renovações, e, dessa maneira, os estudos do Círculo consideram os gêneros não apenas na sua estabilidade (classificatória), mas também na sua mobilidade, ou seja, em seu caráter instável. Para o Círculo, o jogo entre esses dois polos é o foco, ou seja, o movimento — o que não exclui qualquer dos polos e nem transforma os estudos dos gêneros em uma rede de meras cristalizações.

Certas características poderão nos levar a reconhecer cada gênero como tal, no entanto, esses traços não devem ser considerados como exigência para a denominação de certo gênero, ou seja, não existe uma fôrma em que um enunciado deve se encaixar para ser considerado de dado gênero, de forma fossilizada. Pelo contrário, o enunciado é encarado como um ato único que pode (re)formular os gêneros, pois reitera suas estabilidades e, ao mesmo tempo, altera-lhes por renová-los, ao considerar suas nuances e tons. Como afirma Bakhtin, "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*." (2003, p. 262). Para o estudioso, os gêneros são relativamente estáveis porque se caracterizam tanto por sua estabilidade (particularidades em comum) quanto por sua instabilidade (renovações e reconstruções no interior do próprio gênero, que podem modificá-lo com o tempo ou até criar um novo gênero).

Para o Círculo, "uma obra só se torna real quando toma a forma de determinado gênero." (MEDVIEDEV, 2012, p. 193). Desse ponto de vista, o filme é considerado um gênero discursivo (em geral, veiculado no cinema, mas não só, principalmente se se considerar o momento contemporâneo, em que o filme circula por diversos suportes e adentra diversas esferas). O filme musical é materializado por meio do enunciado vocal (musical ou cancioneiro — inclusive, neste caso, materializado com determinada entoação), com sua especificidade arquitetônica.

A canção é um gênero constitutivo do filme musical. A análise desse gênero necessita, portanto, da análise das canções que o compõem. Nos estudos da canção, podem-se considerar três tipos de sujeitos: o eu lírico, aquele que se expressa na letra da canção, tal qual na poesia — por exemplo, o sujeito que se toma como personagem do texto, no caso, letra de uma canção, palavra cantada; o intérprete, que será não aquele que "fala" no texto, mas sim o qual "dá voz" ao texto, interpreta/executa a canção, ou seja, aquele que entoa uma letra melodicamente; o compositor, autor-criador do texto, que não é o

sujeito que "fala" nem o sujeito que entoa a canção, mas sim o enunciador, aquele que constrói a canção de acordo com o seu projeto de dizer e que pode ou não coincidir com o intérprete. No filme musical, o compositor nunca coincide com o eu lírico ou com o intérprete. No entanto, o eu lírico e o intérprete (personagem, não ator-pessoa) sempre se fundem, pois, na construção do musical, as personagens dão vida às canções, e as letras por eles cantadas são parte integrante da narrativa que compõe, muitas vezes, a personalidade da personagem.

As falas de cada personagem são, na maioria das vezes, canções, por isso o intérprete, aquele que "dá voz" à letra por meio de sua personagem, é também o eu lírico, que vivencia a trama entoada pela canção e, muitas vezes, parece ser o próprio enunciador (autor-criador projetado pelo autor-pessoa), no ato da entoação, uma vez que parece construir o enunciado no ato da entoação — ilusão estética do filme, que simula as situações narradas como presentes (característica típica do gênero canção, especialmente ao se pensar em sua performance ou execução, segundo Paula, 2012).

Para o filósofo russo, os gêneros não são apenas um conjunto de fatores em comum, como se os requisitos para a existência de cada gênero surgissem antes do próprio, mas sim um olhar contemplativo de um sujeito que (re)cria e responde a uma realidade e esse ato enunciativo se materializa num gênero (não há enunciado solto, fora de qualquer gênero). Conforme Medviédev:

> O artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero. É possível entender determinados aspectos da realidade apenas na relação com determinados meios de sua expressão. Por outro lado, os meios de expressão podem ser aplicados somente a certos aspectos da realidade. O artista não encaixa um material previamente dado no plano preexistente da obra. O plano da obra lhe serve para revelar, ver, compreender e selecionar o material (2012, p. 199).

Para que um enunciado seja considerado gênero, Bakhtin aponta três características: forma, estilo e conteúdo. Na forma são pensadas as diversas maneiras como as construções aparecem, enquanto no estilo e no conteúdo transparecem, respectivamente, o sujeito autoral e o tema. O estudo da constituição dos gêneros discursivos, conforme o filósofo russo, considera a singularidade de cada gênero em particular (forma composicional; material/conteúdo/tema; estilo identitário, do autor e do próprio gênero). O estilo não é algo pessoal, mas sim autoral. Características pessoais de um sujeito não justificam seu estilo como sujeito de linguagem, mas os traços estilísticos do autor-criador, de certa forma, "definem" uma obra por identificá-la por meio de seu projeto de dizer. Afinal, "cada esfera conhece gêneros apropriados a suas especificidades. A esses gêneros correspondem determinados estilos." (BRAIT, 2010, p. 89.)

CÂMERA: O FOCO NA VIDA E NA ARTE

Bakhtin trata dos gêneros em dois grupos que se retroalimentam: primários e secundários:

> Os gêneros discursivos secundários (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. (2003, p. 263)

Essas denominações não visam à hierarquização, mas o reconhecimento de dois núcleos distintos de criações de gêneros do discurso:

> Durante o processo de sua formação, os gêneros secundários absorvem e assimilam os gêneros primários (simples) que se constituíram na comunicação discursiva imediata. Os gêneros primários, ao integrarem os gêneros secundários, transformam-se e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade dos enunciados alheios. (BAKHTIN, 2003, p. 62)

Os gêneros surgem, dessa maneira, um partir do outro, do contato entre eles nas esferas de atividades. Machado afirma que "Para Bakhtin, os gêneros discursivos sinalizam as possibilidades combinatórias entre as formas da comunicação oral imediata e as formas escritas. Gêneros primários e secundários são, antes de mais nada, misturas." (2010, p. 161). Os gêneros primários seriam, dessa forma, aqueles do cotidiano, mais ligados à vida; enquanto os gêneros secundários estão mais conectados às construções complexas, não tão espontâneas quanto os gêneros primários.

A canção, por exemplo, segundo Paula (2014), caracteriza-se como um simulacro imagético de retroalimentação à concepção de gênero tal qual pensada pelo Círculo, pois, ao mesmo tempo em que ela nasce do cotidiano, oral, como gênero primário; devido à elaboração tanto verbal quanto musical (seja em consonância ou dissonância), ela (a canção) transforma-se em gênero secundário, uma vez que construída com dado acabamento. Todavia, no ato de sua execução (a entoação performática), a canção parece tanto semiotizar o cotidiano quanto dele se nutrir (via oralidade, refrão com facilidade, dada repetição sonora etc). Com isso, cria a ilusão de ser primária.

O filme musical, contudo, não possui esse mesmo sentido, pois, ao entoar melodicamente a narrativa, o sujeito perde a naturalidade da fala espontânea, assim como a movimentação das personagens (que, no musical, é explicitada pela coreografia, bastante distante do "real"). O conjunto arquitetônico do musical (inclusive, não apenas fílmico, mas também teatral — seja ele um musical da Broadway seja uma ópera) constrói um tom de artificialidade oposto ao efeito de sentido criado pela canção em outras situações. Isso ocorre exatamente pelo uso excessivo de musicalidade e da movimentação corporal coreográfica que compõem o enunciado fílmico, em essência. Nem todos são tão excessivos, pois há os que rompem com essa estabilidade, ainda que esses sejam traços típicos do gênero musical. Em *Across the Universe*, a coreografia aparece em alguns momentos e, em outros, ela fica ausente da narrativa. Clássicos como *Cantando na chuva* e *Les Misérables* (a montagem de 2012) são exemplos típicos de musicais que apresentam características bem distintas quanto à dança: este não possui sequências coreográficas e é gravado com os atores cantando ao vivo (como no teatro), diferente daquele, em que tudo é expresso pela sapateado (a música e a canção aparecem como suporte para a dança, inclusive) e gravado por partes, em tomadas ensaiadas em estúdios com a música e a canção sobrepostas à interpretação coreográfica.

Seja a canção produzida para outros fins, veiculada por outros suportes (o álbum, o DVD ou o clipe musical), deslocada para compor a trama de um filme (caso de canções de *The Beatles* em *Across the Universe*); seja um repertório musical ou cancioneiro composto especificamente para a narrativa fílmica (como é o caso de *Les Misérables*), quando ela (a canção) é introduzida no filme musical, mais que incorporada como trilha sonora para compor uma cena ou levar a determinada comoção, ela passa a fazer parte

da trama e, tanto como fala das personagens quanto como voz do narrador ou ainda como composição de determinado ambiente, ela passa a constituir o filme, com função específica modificada de sua origem, pois intrínseca ao gênero, inclusive, nomeando-o.

Ao se refletir sobre a ligação imprescindível existente entre arte e vida a partir dos estudos do Círculo, pode-se pensar o fazer artístico em diálogo de reflexo e, principalmente, de refração permanente com o social, de onde surge. A arte e a vida seguem em constante conexão, pois "A arte, também, é imanentemente social; o meio social extra-artístico [...] encontra resposta direta e intrínseca dentro dela" (VOLOCHINOV/BAKHTIN, Mimeo, s/d, p. 2).

A discussão que Bakhtin promove entre os gêneros primários e secundários encontra-se em diálogo com a discussão também feita por ele acerca da vida e da arte, uma vez que, assim como é preciso o estudo da fala cotidiana (da vida) para compreender o enunciado poético (da arte), a compreensão do gênero primário se faz necessária para o estudo do secundário e vice-versa, uma vez que um se nutre do outro, como dito acerca da canção, por exemplo. O gênero secundário surge do primário, da mesma maneira que a arte se nutre, reflete e refrata a vida. Ao mesmo tempo em que se consegue reconhecer a vida na criação de um gênero complexo, torna-se visível a relação dialógica entre a arte e o social — daí, o embate feito pelo Círculo tanto com o formalismo russo quanto com o estruturalismo, expresso pela negação radical do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, respectivamente (o que se encontra tanto no ensaio "Discurso na vida e discurso na arte", quanto em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e ainda no *Método Formal nos Estudos literários*).

Vida e arte, gênero primário e secundário, encontram-se ligados, um em processo de geração do outro (seja de maneira derivada seja em contraposição), em constante relação dialógica. Os gêneros discursivos, conforme discutidos pelos autores do Círculo, são reconhecidos ao se aceitar que os diversos campos da atividade (arte, política, ciência, filosofia etc.) têm conexão intrínseca com a linguagem. Cada esfera, na sua singularidade, necessita da linguagem e essa linguagem tanto altera quanto é modificada, conforme cada discurso e cada gênero específico, pelo ato enunciado. A construção de cada discurso utiliza artifícios particulares, pois os enunciados

> [...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Por mais que vida e arte estejam interligadas, não podem ser consideradas a mesma coisa, pois a arte é (re)figuração da vida, e apesar do discurso artístico ter sido construído a partir e por meio do social, sua ligação com ele não o torna idêntico àquele, uma vez que o representa a partir de determinada(s) voz(es). Na arte, o discurso interpreta a vida, de maneira a dialogar com o social.

O diálogo entre vida e arte deve ser discutido na interação entre gêneros primários e secundários. Na construção do discurso artístico, quando em diálogo com a contemporaneidade, encontram-se diversos meios de criação verbo-voco-visual complexa, como no caso aqui estudado, o filme musical. Na produção de um filme são necessárias especificidades de diferentes campos, desde a construção de uma breve cena até a arquitetônica da obra genérica. Da micro à macroestrutura são utilizados recursos

diversos, como a fotografia, o teatro (a atuação), a escolha do figurino, a movimentação da câmera, a trilha sonora, a iluminação com determinado fim cromático etc. No musical, a especificidade fílmica se encontra na forma composicional da estrutura narrativa, assim como a canção denota a sua especificidade genérica, conforme explicitado anteriormente.

AÇÃO: *ACROSS THE UNIVERSE*[104]

O filme musical *Across the Universe* é constituído, em sua trama, apenas por canções da banda *The Beatles*. As canções dialogam com o contexto dos músicos, bem como se apresentam ressignificadas, dado o momento histórico de produção do filme. Elas se encaixam no discurso dos sujeitos que as interpretam na trama enunciativa, escolhidas para serem entoadas em momentos específicos. A construção interativa refigura a vida na arte ao colocar na boca dos sujeitos as letras das canções, mas também dialoga as canções com as situações vividas pelas personagens no musical e essas situações, na maior parte do tempo, referem-se a episódios históricos ocorridos nos Estados Unidos, nos anos sessentas, especialmente ao que se refere ao cenário contracultural — o movimento *hippie*, o modo de vida alternativo (de maneira concentrada no Village), o psicodelismo, as produções artísticas desenvolvidas na época (em particular duas obras literárias: *On the road* e *Um estranho no ninho*), as experiências com drogas (especialmente, *LSD,* maconha e álcool), as passeatas e movimentos (pacifistas, feministas, etc) e, em especial, a guerra do Vietnã.

Nos anos sessentas, muitas foram as expressões artísticas advindas diretamente do *modus vivendi* contracultural. Para focar a música e a canção, pode-se dizer, com base em Paula (2007), que, por meio do *folk* e do *rock*, o público jovem massivo foi cativado. Um público "que começava a fazer desses estilos musicais a expressão de seu descontentamento e de sua rebeldia, o que flagrou a inseparabilidade da música e da canção (ou a arte) com o comportamento" (idem, p. 9).

Conforme Paula (*ibidem*), conhecido como "verão do amor", o Festival de Monterey, realizado em São Francisco, em 1967, antecipou o Festival de Woodstock, ocorrido em 1969, no estado de Nova Iorque. Muitas pessoas, de diversos estados e de fora do país, mudaram-se para a cidade, invadida por um estilo de vida "paz e amor". Nessa mesma época, os Estados Unidos haviam sido invadidos por ingleses em busca do famoso "sonho americano", dada a crise vivida na Inglaterra e isso também colaborou para o auge da "Nova Inglaterra" (os EUA).

Ainda que *Across the Universe* narre uma aparente história de amor entre um casal de classes sociais distintas, representantes de dois países diferentes (Lucy, uma garota de classe média alta tradicional norte americana e Jude, um garoto pobre, operário das fábricas inglesas de Liverpool), o filme toca em questões históricas que vão muito além de uma história de amor. Na verdade, o amor é pretexto para se tocar na história da contracultura norte-americana. As informações quanto a ela aparecem ao longo do filme, de tal forma que o expectador, se não conhecer a história, pode ter uma leitura que considera apenas a narrativa "*happy end*" que não é, de fato, concretizada, pois o

104 Tradução livre de *Across the Universe*, título do filme e também de uma canção de *The Beatles*: Pelo Mundo.

filme termina com os dois jovens em dois telhados[105] de dois prédios de Manhattan, especificamente no Village, local onde moravam os artistas em Nova Iorque, olhando-se de tal forma que leva o expectador a crer que se reencontraram e podem ficar juntos, mas estão, literalmente, separados. Lucy (referência explícita à canção "*Lucy in the Sky with Diamond*", dos *Beatles*) não consegue chegar até Jude[106] (mais uma vez, o nome da personagem remete ao título de outra canção dos *Beatles*, "*Hey, Jude*") porque tem sua passagem impedida pela polícia que cerca o prédio em que ele se encontra. Pode-se, então, pensar que o casal tem um amor platônico e que cada um representa um país (Jude, a Inglaterra decadente e Lucy, os Estados Unidos) e uma classe social (proletária/operária, o que é visto nas cenas que se passam na Inglaterra — todas, escuras, com predominância do negro, tomadas voltadas às fábricas, bairros operários e esferas trabalhadoras; e média-alta, o que fica nítido logo nas cenas iniciais do filme voltadas aos Estados Unidos — extremamente douradas, ensolaradas e ambientadas em locais abastados), em seu "devido lugar". Se se considerar a cena final do filme, não há "*happy end*" e não se pode pensar que a história por trás da narrativa de amor protagonizada relaciona-se unicamente com uma certa vertente de *The Beatles*, tamanhas as referências à contracultura, conforme análise de Serni (2013).

Algumas cenas, cores, tomadas cinematográficas, o figurino e até a movimentação das personagens em *Across the Universe* remetem à história da contracultura norte americana, regada a drogas alucinógenas e psicodelismo, vida alternativa em comunidades, ações contra a guerra do Vietnã e produções artísticas (Jude pinta; há um casal de músicos;[107] a mocinha se engaja no movimento contra a guerra; Max é convocado e obrigado a ir para o Vietnã; os protagonistas se mudam para Nova Iorque e vivem em comunidade; algumas personagens são referências claras a figuras emblemáticas não só de Woodstock, mas também de toda a contracultura — como Jimi Hendrix, Janis Joplin e Joe Cocker[108] — frequentam festas regadas a "refresco elétrico,"[109] etc.).

105 Essa cena final refrata o registro da produção do último álbum de The Beatles, com clipe filmado no telhado da gravadora da banda. No filme, o primeiro disco de Sadie é gravado no telhado e o emblema da gravadora é o morango pintado por Jude, num ato rebelde, após uma briga com Lucy. Morango/coração-granada que também está nos cartazes de divulgação e na capa do DVD do filme. Voltar-se-á à sua representação adiante.

106 Não apenas os protagonistas têm os nomes dos sujeitos líricos de canções emblemáticas de *The Beatles*. Outras personagens também encarnam esses papéis, como é o caso de Prudence (de *"Dear Prudence"*), Max (de *"Maxwell"s Silver Hammer"*), Sadie (de *"Sexy Sadie"*) e JoJo (de *"Get Back"*), por exemplo. Contudo, mais que herdar os nomes das personagens das canções (muitas vezes, explicitados já nos títulos), os sujeitos fílmicos possuem a sua composição toda calcada nos perfis das personagens beatleneanas. Compreendê-los pede que o expectador adentre o universo tanto da banda britânica (em suas diversas fases) quanto do contexto sociocultural dos anos sessentas.

107 O casal, formado por JoJo e Sadie remetem ao romance lendário de Jimi Hendrix e Janis Joplin. Toda a configuração das personagens (seus perfis, figurino, canções, vida alternativa etc) fazem clara referência aos mitos do *rock*.

108 Joe Cocker, inclusive, aparece no filme e interpreta três personagens diferentes: um cafetão, um hippie e um mendigo. Com este último papel, toca e canta *"Come Together"*, na rodoviária, como fez em Woodstock, com sua guitarra imaginária (episódio que o deixou conhecido e inspirou muitos roqueiros).

109 Bono Vox, do *U2,* participa, como Dr. Robert [e faz referência a Timothy Leary, um psicólogo que se torna guru, a princípio, financiado pela CIA para sintetizar o *LSD* como arma química a ser usada contra a guerra do Vietnã e, depois, por defender a tese de que, ao invés de controlar as mentes, o "refresco elétrico", como era denominado ainda em sua fase liberada nos Estados Unidos, muito usado por jovens, especialmente, universitários, poderia expandir a consciência — como acreditava também Aldous Huxley, entre outros artistas da época, conforme Paula (2007), ao se referirem ao *LSD* e a outros alucinógenos como a mescalina, como o gatilho que abriria "as portas da percepção", tese que instigou nomes e filosofias

Musicalmente, de acordo com Paula (2007), os Festivais reinavam e simbolizavam mais que tocar e ouvir música. Eram movimentos de protesto e vida alternativa (bandeira "paz e amor"). O uso das guitarras era intenso. A exploração do instrumento ocorria de maneira global, de cima a baixo, com escalas que iam dos acordes mais graves aos mais agudos, rasgando o silêncio com distorção, *flanger*, *wah-wah* e outros efeitos, até a exaustão das escalas e dos músicos. As letras eram mais "sentimentais", bastante subjetivas, num flerte intenso com a poesia *beat*. Dois líderes de destaque desse tipo de letra e som são Bob Dylan e John Lennon. Aliás, este era uma das figuras que ligava a produção de *The Beatles* com a contracultura norte americana e o mundo *pop*.

Há muitas referências à contracultura em *Across the Universe*, ao longo de toda a trama. As citadas aqui são algumas poucas que, além de refletirem sobre a construção do filme musical, demonstram a relação histórica viva semiotizada pelo e no enunciado fílmico, uma vez que toda a sua composição temática e formal está alicerçada na contracultura norte americana. O estilo autoral da diretora Julie Taymor[110] também é identificado na produção fílmica e passa a co*nstituí-la.*

Dentre os tantos temas e canções explorados em Across the Universe, analisar-se-á um dos principais momentos da trama (tanto que uma de suas cenas foi utilizada para a divulgação do filme, como capa do DVD e imagem dos cartazes comerciais da obra): a execução da canção "*Strawberry Fields"*,[111] símbolo da ferida emocional vivida por Jude e Lucy, na relação amorosa em si, e, principalmente, como morango/coração-bomba que se refere à dor do casal pela separação deles de Max, irmão de

continua 109

de bandas como *The Doors*, por exemplo — foi banido de Harward, onde lecionava, e perseguido pelo mesmo Governo que antes incentivara e encomendara sua pesquisa inicial. Nesse momento é que o uso da droga foi proibido]. Bono (Dr. Robert — alusão a Ken Kesey, autor de *Um estranho no ninho*) aparece numa festa em que Lucy e seus amigos experimentam o "refresco elétrico" e toda uma sequência de cenas representam o estado alucinógeno vivido pelas personagens (cores fortes etc), o que remete ao psicodelismo. A canção que embala esse momento do filme, cantada pela personagem interpretada por Bono é "I am the Walrus", com uma letra aparentemente sem conexão entre seus versos, numa narrativa solta que aproxima elementos de convivência aparentemente desconexas.

110 Talvez, o filme mais conhecido dirigido por Taymor seja *Frida*. Mas, ela é conhecida pela produção de musicais e óperas, tanto para cinema quanto para teatro. Alguns de seus trabalhos são a versão de *Rei Leão* para o teatro, *Spider-Man: t*urn off the dark e a versão *off-broadway* de *Sonho de uma noite de verão*. Dentre as características que compõem o seu estilo, reconhecíveis em *Across the Universe*, destacam-se a intensidade e a performance. A tentativa é a de se fazer uma ópera *pop*, com elementos que fundem estratégias do teatro (tais como a utilização de bonecos gigantes, máscaras, objetos performáticos, entre outras) e do cinema (tudo gira em torno da canção, ora coreografada ora não; as tomadas da câmera em ângulos típicos de um espetáculo, com os atores voltados para o público, tanto em tomadas internas quanto externas). A iluminação é sofisticada, com papel de destaque. O figurino e a cenografia são ricos em detalhes, reconstroem a época e ambientam as personagens, assim como a conglomeração de múltiplos núcleos narrativos que se encontram e podem ser analisados em conjunto, na constituição da arquitetônica enunciativa; ou isoladamente, uma vez que cada personagem ou grupo de personagens possui uma célula dramática desenvolvida (alguns exemplos são Jojo e Sadie, voltados à construção mais estável de suas carreiras e de seu relacionamento amoroso; Prudence e o dilema com sua homossexualidade; Jude e a busca de sentido para a sua existência; Lucy e o engajamento pela família, contra a guerra, pelo feminismo e pela liberdade sexual; Max e sua tentativa frustrada de resistência e fuga do sistema).

111 A sequência fílmica encontra-se disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=htx0SyWON2k> (Acesso em: 30 de março de 2015). *Strawberry Fields* se encontra no álbum *Magical Mystery Tour,* de 1967. Este álbum, depois de *Sgt Pepper's Lonely Hearts Club Band,* representa o auge da psicodelia do grupo. A banda deixa o *rock* "iê-iê-iê" para mergulhar na contracultura, por meio de canções psicodélicas, mensagens de paz e amor, contra a violência e a guerra. Os discos de 67 e 68 marcam a sua fase "*Revolver*" e "pós-revolver", encaminhada ao *rock progressivo* que, para alguns, é a grandeza da banda, sua fase "madura" musicalmente, com estruturas e execuções complexas.

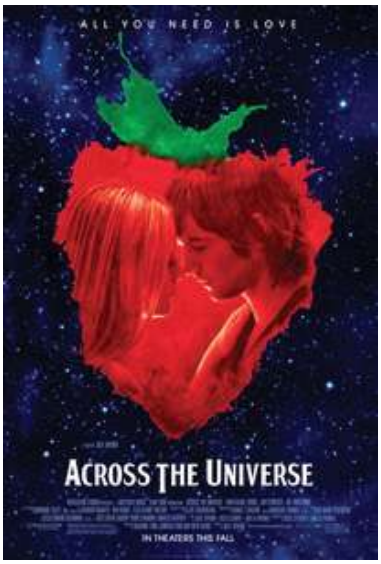
Lucy e melhor amigo de Jude, convocado pelo exército (por meio da canção "*I want you*",[112] cantada pelo Tio Sam) para ir à guerra "proteger o país".

A capa que se segue, do DVD na sua versão brasileira, é a mesma do cartaz e coincide com a abertura do filme: o céu estrelado que remete a "*Lucy in the Sky with Diamonds*", com uma mancha vermelha ao centro que contem Lucy e Jude se olhando, uma macha verde acima e um formato que funde um morango a um coração e a uma granada, o que se refere tanto ao amor dos protagonistas quanto à guerra do Vietnã. O morango que se encontra no centro da imagem (capa, cartaz e cena) será, no filme, logotipo da gravadora de Sadie, desenhado por Jude. Esse logotipo representa a voz contracultural alternativa das personagens do filme. Uma crítica à guerra e um pedido de paz e amor a todos, o que se revela pela explosão de amor entre Lucy e Jude, de Lucy e Jude por Max e pela explosão de bombas e granadas no Vietnã, uma vez que cenas desses dois universos (o amor e a guerra) se sobrepõem, especialmente na cena em que a canção "*Strawberry Fields*"[113] é interpretada (conforme será analisado a seguir):

112 Há diversos deslocamentos e construções de sentidos variados no ato de execução de *"I want you"* no filme, a depender de cada situação vivida por cada personagem que a entoa. Se, para Max, o dilema vivido é ter que ir à guerra e a canção é cantada pelo Tio Sam, com soldados em marcha a rotular a personagem, contra a sua vontade, com tom convocatório e militar; para Prudence, apaixonada por Sadie, cantar *"I want you"* num tom rouco, com andamento musical lento, quase que como uma confissão, do lado de fora da casa, no telhado, olhando o casal da janela do banheiro, possui um tom amoroso doloroso. Essa mesma canção, entoada por Sadie, dentro de casa, namorando JoJo e levando-o pela mão para o quarto, tem um tom amoroso sexy, bastante diferente daquele sofrido cantado por Prudence. O mesmo enunciado, portanto, ambientado de maneiras diferentes e colocado como voz de personagens específicas adquire significações próprias, nem sempre relacionadas à entoação da canção apartada da trama fílmica. Com esse exemplo, pode-se ver o quanto a canção, mais que incorporada, passa a fazer parte da constituição genérica do filme, muitas vezes, inclusive, adquirindo construções de sentidos próprias à situação narrada/entoada. Além disso, as diferentes significações dessa canção demonstram o quanto o enunciado é único.

113 A letra de *"Strawberry Fields"* ("Campos de Morango"): *"Let me take you down / "Cause I"m going to Strawberry Fields / Nothing is real and nothing to get hung about / Strawberry Fields forever // Living is easy with eyes closed / Misunderstanding all you see / It"s getting hard to be someone / But it all works out / It doesn"t matter much to me // Let me take you down / "Cause I"m going to Strawberry Fields / Nothing is real and nothing to get hung about / Strawberry Fields forever // Always, no, sometimes, think it"s me / But you know I know when it"s a dream / I think, er, no I mean, er, yes / But it"s all so wrong / That is I think I disagree // Let me take you down / "Cause I"m going to Strawberry Fields / Nothing is real and nothing to get hung about / Strawberry Fields forever / Strawberry Fields forever / Strawberry Fields forever"*. Tradução livre das autoras: "Deixe-me te levar / Pois estou indo aos campos de morango / Nada é real e não há nada com o que se preocupar / Campos de morango para sempre // Viver de olhos fechados é fácil / Entendendo mal tudo o que você vê / Está ficando difícil ser alguém / Mas tudo se ajeita / Não importa muito isso pra mim // Deixe-me te levar / Pois estou indo aos campos de morango / Nada é real e não há nada com o que se preocupar / Campos de morango pra sempre // Sempre, não, às vezes, pense que sou eu / Mas você sabe que eu sei quando é um sonho / Eu acho, não, digo, sim / Mas está tudo tão errado / Isso é, acho que discordo // Deixe-me te levar / Pois estou indo aos campos de morango / Nada é real e não há nada com o que se preocupar / Campos de morango pra sempre / Campos de morango pra sempre / Campos de morango pra sempre".

Figura 1 – Pôster do filme no Brasil[114]



Fonte: Quero Posters

O morango e o "universo" por trás da imagem são significativos para a constituição temática do musical, pois a canção *Strawberry Fields* ilustra os sentimentos das personagens, tanto ao que se refere ao amor quanto à guerra. O desenho dos protagonistas dentro do morango/coração-granada direciona o olhar do leitor para uma história de amor que é pretexto para outra história ali existente: a da contracultura, "paz e amor", embalada pelo *rock* e pelo *LSD* (os diamantes estrelares do céu que pairam como pano de fundo do cartaz) em contraposição às revoluções e às guerras existentes. Ao mesmo em que o morango pode simbolizar o amor, também representa o sangue da guerra e as bombas jogadas em território "inimigo" pelo governo dos Estados Unidos. O que significa atravessar o Universo e a que universo se refere o mundo do *rock* beatleneano do filme, de maneira musical? Pelas pesquisas realizadas, atravessar o universo significa andar pelo mundo geográfica e internamente, política e sensorialmente, como pregava o movimento contracultural da época, como se pode visualizar pelos fotogramas (figuras 2 a 5) que seguem, de cenas apresentadas no momento da execução da canção por Jude, que espeta os corações enfileirados, em seu quadro, numa alusão à concepção de que o sofrimento amoroso vivido pode ser utilizado como matéria artística numa relação explícita entre a vida elaborada esteticamente pela arte:

Legenda 1: Cena do filme em que Jude canta *Strawberry Fields* após ter discutido com Lucy, enquanto observa o quadro dos morangos espetados que acabara de criar, feridos, escorrendo sangue, como soldados enfileirados.

114 Fonte: Quero Posters. Disponível em: <http://www.queroposters.com.br/poster-across-the-universe.html>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Legenda 1: Cena do filme em que Jude canta *Strawberry Fields* após ter discutido com Lucy, enquanto observa o quadro dos morangos espetados que acabara de criar, feridos, escorrendo sangue, como soldados enfileirados.



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Legenda 2: Enquanto Jude canta, imagens de sangue, morte e bombas remetem ao Vietnã e se fundem com o quarto onde o protagonista cria. A granada prestes a explodir se torna o coração esmagado na mão da América e de Lucy.



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Legenda 3: Jude, em explosão de ciúme de Lucy e revolta pela guerra. A explosão das granadas e da morte são matéria-prima para a explosão de cores a tinta representando o sangue que tinge o amor e o morango que simboliza o coração partido também explode em forma de arte, no quadro que compõe.



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Legenda 4: Enquanto Jude "suja" todo o quarto com tinta/sangue para compor sua obra, a câmera se afasta, o chão do quarto desaparece e os morangos caem como bombas sobre um território não identificado, mas com referências ao Vietnã. Nesse momento, surgem sons de queda (assobio) e explosões (bateria e inclusão incidental de som de bombas e tiros de metralhadora) no fundo da canção entoada por Jude. Tudo se funde: imagens, sons e sentimentos, num grande "caos" "*Across the Universe*" ("através do universo").



Fonte: *Across the Universe* (2007)

A crescente independência de Lucy e seu engajamento político incomodam Jude, que não se interessa pelos mesmos ideais e não aceita que a parceira trabalhe e se torne independente. Sua revolta com essa situação transparece na canção "*Strawberry Fields*" e também em "*Revolution*". Jude chega a invadir o trabalho de Lucy e lá entoa a letra de "*Revolution*": "*You say you want a revolution / well you know / we all want to change the world*[115]" e, ao mesmo tempo em que canta, ele se revolta, atirando papéis para cima e bagunçando o local, até ser expulso. A revolta de Jude se dá por conta de Lucy assumir o comando de sua vida ao trabalhar fora e participar ativamente do movimento pacifista contra a guerra, por isso ele fica "em crise", com ciúmes de Lucy com o líder pacifista e interpreta *Strawberry Fields*. Esses momentos (de *Revolution* e de *Strawberry Field*) marcam também o embate de gêneros tão característico dos anos sessentas, pois a revolução desejada não é apenas contra a guerra do Vietnã, mas também a revolução feminista e a sexual.

Enquanto Jude canta em seu apartamento, depois de fumar um cigarro de maconha (Figura 6), embalado pela voz dos jornalistas vinda da televisão na sala ao lado, Max também interpreta a canção no campo de batalha e as imagens dos dois aparecem sobrepostas invertendo os lugares de cada personagem — Max no quarto com Jude e Jude na guerra com Max (Figuras 7 e 8). Ao mesmo tempo, Lucy vê as notícias sobre a guerra pela TV e, preocupada com o irmão, projeta-o nas imagens dos soldados transmitidas pelos noticiários e também há a sobreposição de imagens da guerra com Lucy (Figuras 9 e 10).

Legenda 5: O cigarro de maconha como disparo para a inspiração criativa como típico elemento contracultural.



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Legendas 6 e 7: Jude e Max sobrepostos e unidos pelo pensamento, um no lugar do outro.



Fonte: *Across the Universe* (2007)

115 Tradução livre do trecho da canção "*Revolution*" ("Revolução") feita pelas autoras: "Você diz que quer uma revolução / bem, você sabe / nós todos queremos mudar o mundo".

Legendas 8 e 9: Lucy assistindo a transmissão da guerra pela TV, imaginando ver seu irmão e as imagens de soldados armados na guerra sobrepostas, em sua face e mente.





Os "Campos de Morango", título da canção (consagrados na história de vida de John Lennon, por remeterem à sua infância),[116] fazem referência, neste momento do filme, à dor sentimental de Jude (que sente ciúmes de Lucy) e à dor dos soldados, que servem ao exército na guerra, como Max, involuntariamente, obrigados pelo governo norte-americano. Os morangos que Jude joga na tinta vermelha e espeta num quadro são jogados também sobre o campo de batalha e se tornam bombas, numa sequência cênica que traz imagens históricas (registros reais) de explosões de bombas em tempo de guerra, transmitidas pela televisão.

Os morangos, como corações enfileirados, espetados como soldados atentos (mortos-vivos desde a sua convocação), com sangue escorrendo de seus corpos (muitos mortos, de fato, na guerra ou com o psicológico afetado quando voltavam para a casa), representam, no filme, que universo(s)? Vivos, disformes como são compostos, eles remetem ao universo contracultural que clama "paz e amor" e da cultura *pop* de Andy Warhol (com sua crítica à homogeneidade que reifica o homem exatamente ao colocar lado a lado, reproduzidas, imagens — como a de Marilyn Monroe, a de uma embalagem de sopa e a da lata de Coca-Cola — iguais, com cores vibrantes diferentes para questionar o que faz o capitalismo com as pessoas), do *rock* (dos *The Beatles*) e dos *hippies* em oposição ao universo hegemônico capital vigente (representado pelas figuras do Tio Sam e da estátua da liberdade, no filme, embalados pela canção *I want you* — que, nos anos sessentas ficou muito conhecida pela voz de Bob Dylan, um dos ícones da contracultura, por suas canções de protesto); e dos Estados Unidos (e seu *slogan American way of life*) com a Inglaterra e o Vietnã.

A canção é entoada por Jude depois de Lucy chegar em casa com o líder do movimento pacifista no qual se encontra engajada, com uma televisão para assistir à transmissão da guerra. Jude se encontra tentando criar um quadro para ser a logotipo da gravadora de Sadie. Como Cézanne, ele tenta fazer uma obra de natureza morta, a partir da reprodução, com carvão, o mais "fiel" possível, de frutas como maçã verde, pera, banana e morangos. Lucy estranha, pois o estilo de Cézanne nada tem a ver com

116 John Lennon disse, em entrevista, que compôs *Strawberry Fields* ao se lembrar de sua inocência na infância, pois saia para brincar num campo de morango pregado a um campo de concentração nazista, sem se dar conta do que significava aquele campo tão belo, suculento e alegre junto do sangue preconceituoso derramado no campo ao lado. Assim, essa relação entre o amor pueril e a guerra, explicitada no filme, de certa forma, também remete à constituição da canção, conforme a fala de seu autor-criador. Tanto a canção quanto o filme (a arte) se nutrem e refiguram a vida.

a poeticidade de Jude, com Sadie e com o momento vivido. Irritado, ele pega o prato de frutas e se fecha num outro cômodo da casa. Fuma um baseado e começa a entoar *Strawberry Fields*. Confuso, Jude (re)produz, como , à maneira de Warhol, um quadro de morangos enfileirados. Só, depois, com a explosão dos morangos e de sua revelação emotivo-volitiva, consegue, finalmente, criar um quadro seu, reconhecido pela gravadora e é, inclusive, pago por sua arte (que agrada ao capital, ainda que seja crítica e questionadora).

A matéria prima (saída da vida) para a criação artística pode ser qualquer uma (no caso, frutas). A questão é o tom emotivo-volitivo, elaborado esteticamente. A maçã, reproduzida de forma clássica, como natureza morta, revela um posicionamento axiológico bastante distinto dos morangos espetados na tela, como *pop art* e do morango/coração-granada criado por Jude. No primeiro caso, a voz de Jude encontra-se "morta", artificial; no segundo, a sua indignação ainda não tem um estilo próprio; apenas na terceira explode, em grito entoativo, o seu estilo autoral. O morango-coração-granada revela, de forma elaborada esteticamente (como arte), a dor do ciúme da namorada e da falta do amigo, levado pela guerra (situação vivida). Os morangos-corações-granadas dilaceram Jude tanto quanto os vietnamitas e os soldados norte-americanos na guerra.

Strawberry Fields é emblemática e, de certa forma, simboliza a temática do filme porque sua letra se volta à alienação (*Living is easy with eyes closed* — "Viver com os olhos fechados é fácil"), à relação realidade e sonho (*Cause I"m going to Strawberry Fields / Nothing is real and nothing to get hung about* — Pois estou indo aos campos de morango / Nada é real e não há nada com o que se preocupar; *But you know I know when it"s a dream* — Mas você sabe que eu sei quando é um sonho"), ao questionamento e à crítica ao momento vivido (*But it"s all so wrong* — Mas está tudo tão errado) e, principalmente, ao drama vivido por Jude quanto à sua identidade artística e a uma "causa" (um ideal) pelo qual lutar e ver sentido na vida (*It's getting hard to be someone* — "Está ficando difícil ser alguém") e a sua perdição (*I think, er, no I mean, er, yes / But it"s all so wrong /That is I think I disagree* — Eu acho, não, digo, sim / Mas está tudo tão errado / Isso é, acho que discordo"). Diante de tantas indecisões e indagações, uma certeza existe: mudar o sistema e acabar com o campo de concentração que se tornou o mundo, transformando-o num campo de morango para sempre (*Let me take you down* — Deixe-me te levar; e, finalmente, *Strawberry Fields forever* — Campos de morango para sempre). Nesse sentido, os campos de morango representam a fuga sistêmica, uma espécie de "mundo das maravilhas" ideal contracultural. Todavia, impossível esquecer que até mesmo no mundo das maravilhas há enfrentamentos com rainhas e bruxas. Se, por um lado, o tom é desesperançoso (sem saída, sem sonho, sem identidade, sem ideal), por outro, é questionador, pois a transformação é clamada como abertura dos olhos, que deve explodir, interna e externamente, como granada nas mentes e nos corações despreparados. Isso é exatamente o que ocorre com Lucy e Jude.

No caso de Jude, ele começa sem inspiração, imitando Cézanne, ao rascunhar uma obra de natureza morta (figura 11); passa à reprodutibilidade da *pop art* de Andy Warhol (figura 12); para, finalmente, encontrar sua revolução quando se expande e se mostra, de forma passional, em seu novo quadro (figura 13). Enquanto pinta, cenas da guerra do Vietnã passam pela televisão, na sala, dentro de sua mente e imagens do filme são entremeadas por imagens reais da época.

Figura 2 — Rascunho de natureza morta, como Cézanne



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Figura 3 — Quadro de *pop art*, no estilo de Andy Warhol



Fonte: *Across the Universe* (2007)

Figura 4 — Quadro definitivo de Jude que se transforma no logotipo da gravadora de Sadie e símbolo do filme



Fonte: *Across the Universe* (2007)

A figura abaixo, recorte da quarta capa do DVD, apresenta o filme como uma obra que se volta a uma história não hegemônica por meio de canções de , típicas da memória musical e cultural da sociedade, inseridas numa narrativa específica, que reflete e refrata valores dos anos sessentas, colocadas de uma maneira particular, com um posicionamento axiológico específico:

Figura 5 — Detalhe do encarte do DVD — a contracapa



Fonte: Capa do DVD de *Across the Universe* (2007)

Se o morango, na capa e no cartaz, ao formar um coração em torno do casal protagonista do filme, constrói o sentido de que o morango simboliza o romance; essa mesma fruta, na interpretação de *Strawberry Fields*, mostra-se vermelho sangue, bombástico, violento, ou seja, semiose das diversas guerras vividas: a briga amorosa do casal, a separação da família e dos amigos pela guerra, a destruição de países pela disputa político-econômica desumana entre nações. A entoação da canção assegura o tom raivoso dos gestos e das cenas imageticamente compostas no filme, pois Jude performatiza a canção com gestos coléricos ao pintar seu quadro, ambientado pelo som da TV que transmite a guerra do Vietnã (com sonoplastia de bombas e tiros, assim como por vozes de jornalistas), pelo ciúme exacerbado, pela falta de inspiração e pela falta do amigo, que se encontra na guerra. Mais que ambientar a trama, a canção é a voz da personagem, externalizada tanto pelo verbal (a letra da canção e a fala dos jornalistas na TV) quanto pelo não-verbal (música, sonoplastias e imagens), assim como representa o posicionamento da diretora (sua voz criadora autoral) e ainda semiotiza a história (a contracultura nos anos sessentas) ao encarnar a vida na arte.

Ao término da execução de "*Strawberry Fields*", a câmera sai das cenas do quarto e da mente de Jude e Lucy desfocada e se distancia, tornando nítida uma máquina de lavar roupa, numa lavanderia, com roupas brancas sendo lavadas. A sujeira do sangue e da guerra alvejada pela máquina, num aparente discurso de paz. Aparente porque, em outro momento do filme, o líder do movimento pacifista aparece confeccionando bombas caseiras para serem usadas nas passeatas antiviolência. Lucy o indaga acerca dessa contradição (diz: "Eu pensei que o outro lado é que atirava bombas") e vai embora. A próxima cena, depois da discussão entre o casal e a sujeira feita por Jude no quarto para produzir o seu quadro, ocorrer numa lavanderia também representa a "lavagem de roupa suja" da relação do casal (que, a seguir, separa-se).

Uma marca deste filme que não é típica do gênero filme musical, mas é muito expressiva em *Across the Universe* é a incorporação de pinturas, de diversos estilos, na composição da obra, seja por interdiscursividade seja por intertextualidade. Além da criação de Jude, que poderia nem ser considerada por se tratar da profissão da personagem, outro exemplo ocorre na cena de execução de *"Dear Prudence"*, em que as paredes da sala da casa comunitária onde todos moram no Village se transformam num céu repleto de nuvem, como um quadro de Magritte. A cena em que executivos andam de maneira coreografada pelas ruas também parece outro quadro de Magritte em movimento. Esses são apenas alguns dentre os vários exemplos.

Ao que se refere às execuções das canções, neste filme, elas também possuem uma peculiaridade: muitas vezes, elas são realizadas a capela ou embaladas com um único instrumento de fundo. Essa não é uma característica comum do gênero, mas sim deste enunciado. Em geral, as canções entoadas a capela ocorrem em momentos em que as personagens falam sobre seus dilemas internos, sem coreografia, como se externalizassem seus sentimentos ou pensamentos.

Tanto a exemplificação da incorporação de outro gênero (a pintura) pelo gênero fílmico quanto a da execução à capela e sem coreografia foram citados para demonstrar o quanto a reles incorporação de um gênero por outro não denota intergenericidade e variação ou mudança na constituição genérica. Ao mesmo tempo, especialmente a execução da canção realizada de uma maneira específica revela a relativa estabilidade do gênero. Afinal, se, por um lado, identificamos, pela canção, que o filme faz parte da arquitetura do gênero musical, por outro, ele inova o gênero ao utilizar a canção de uma maneira única, não peculiar à tradição clássica do gênero.

Os trechos aqui explicitados apenas ilustram muito brevemente o caráter intergenérico do gênero filme musical. Conforme dito, nos estudos de Bakhtin, os gêneros discursivos são compreendidos como relativamente estáveis, pois se encontram em movimento, ou seja, não existe gênero acabado, fechado, cristalizado, mas em processo de acabamento, com recorrências e também possibilidades de variação. Esse é o caso ilustrado por *Across the Universe*. A exemplificação não busca finalizar um acabamento para este gênero, mas, demonstrar a representação da vida pela arte por meio de um exemplo de gênero específico, o filme musical, com suas características típicas e particulares, especialmente ao que se refere ao estilo da autora-criadora (tomada como a diretora da obra) e, principalmente, à arquitetura composicional do enunciado mencionado, tanto de regularidade quanto de variação genérica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida, seja no pequeno (cotidiano) ou no grande tempo (histórico), é refigurada pela arte, que lhe dá acabamento estético específico a depender da arquitetônica do gênero que a concretiza. O ato responsivo de reconhecimento das particularidades da composição de cada gênero é realizado, na arte ou na vida, pelos sujeitos discursivos que, na perspectiva bakhtiniana, constituem-se na relação eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim, interna e externamente.

Não apenas o filme, mas os gêneros discursivos em geral devem ser pensados em suas regularidades e singularidades (isto é, em sua relativa estabilidade), de maneira interativa. Não basta olhar o conteúdo, a forma e o estilo, mas também as esferas de atividade nas quais são produzidos, circulam e são recebidos (tendo em vista a recepção ativa, uma vez que, nela, os sujeitos respondem com novas produções — na contemporaneidade, isso fica claro se se considerar não só as discussões sobre um dado enunciado, sempre genérico, mas também as produções realizadas a partir desse enunciado, em resposta a ele e, a depender do caso, alterando-o, como ocorre, por exemplo, com *fanfics*, *fanarts* e sua relação com o seriado televisivo).

Ao se pensar sobre um determinado gênero, deve-se contextualizá-lo, pois as referências históricas, culturais e sociais, de determinado(s) ponto(s) de vista, adentram os

enunciados (nunca neutros) por meio da(s) voz(es) social(is) assumidas e/ou negadas dos sujeitos discursivos (autor-criador, narrador — no caso do filme, essa função é assumida pela câmera — personagens). Assim, a valoração à contracultura em *Across the Universe*, por exemplo, compõe a temática, a forma e o estilo do filme, assim como revela o posicionamento axiológico da autora-criadora (a diretora), orquestrado esteticamente no filme pela composição das personagens, da cenografia, pela escolha das canções, a tomada da câmera, o figurino, as estratégias utilizadas para marcar a sua voz por meio do estilo assumido etc. Esse conjunto de fatores, ao mesmo tempo, identifica *Across the Universe* como gênero filme musical e constrói a sua peculiaridade enunciativa que, de certa forma, constitui-se como variação dentro do próprio gênero.

O fato de as canções serem entoadas à capela, de forma confessional ou com sonoplastias e a música mais baixa que a letra, como fala das personagens, sem coreografia, enquanto os sujeitos atuam, por exemplo, criando um quadro, como ocorre em "*Strawberry Fields*" e em tantos outros momentos da obra, ilustra essa caracterização relativamente estável do gênero filme musical.

A variação se dá pelo estilo e pode se tratar apenas de uma peculiaridade de determinado enunciado (o estilo de dado autor-criador), assim como pode levar a um novo caminho que pode, com o tempo, alterar o gênero (pode ser que outros filmes utilizem a mesma "técnica" e, se isso passar a ser recorrente, talvez, no grande tempo, a coreografia possa não ser mais o foco dos musicais). Apenas a recorrência desse traço em diversas obras pode designar se o gênero será alterado ou não. Desse ponto de vista, a variação se dá no embate com a regularidade. A instabilidade só é possível dentro da estabilidade, daí, a relatividade se encontrar no embate que não despreza nenhum ponto de vista, assim como não opta por este ou por aquele polo. A questão não se encontra na exclusão dicotômica, mas sim na igualdade e na diferença dentro do enunciado, colocadas ao mesmo tempo, de maneira viva, em embate, no jogo discursivo, que reflete e refrata a vida — na arte, com elaboração e acabamento estético.

Não se pode esquecer que o gênero fílmico é massivo e atende a determinadas demandas (tais como a popularidade, o consumo capital, entre outras), mas isso não exclui a sua riqueza estética, da mesma maneira que não se pode tratá-lo como enunciado artístico não comercial (e, no mundo capital, a arte, mesmo a não-massiva, pode ser/estar apartada do mundo e dos interesses de consumo? Com base no Círculo, não. Afinal, a arte é, como todo enunciado, social, mas também cultural, econômico, político etc).

No ensaio "Discurso na vida e discurso na arte", Volochínov/Bakhtin afirma que, para analisar o discurso artístico, "precisamos antes analisar em detalhes certos aspectos dos enunciados verbais[117] fora do campo da arte — enunciados da *fala da vida* e das *ações cotidianas*, porque em tal fala já estão embutidas as bases, as potencialidades da forma artística." (Mimeo, s/d, p. 4). Assim, é possível pensar a arte massiva como qualquer outro enunciado, no embate com outros enunciados de gêneros diversos e esse exercício dialógico é fundamental para se trabalhar com a concepção de gênero. Afinal, um enunciado (e um gênero) se constitui de determinada maneira

117 E também os não verbais e sincréticos — acréscimo das autoras, com base em algumas afirmações do próprio Volochínov/Bakhtin que, em *Marxismo* e *Filosofia da Linguagem*, inclui, em sua primeira parte, o musical e o imagético como elementos constitutivos dos enunciados e, por esse motivo, não devem ser desconsiderados.

em relação outros. Por isso, a questão do cotejo é essencial como método dialético-dialógico (Paula et ali, 2011).

O filme é visto, dessa perspectiva, como gênero, com sua especificidade arquitetônica (no caso, musical), construído por um sujeito (a diretora, vista como autora-criadora), num tempo-espaço específicos (no caso de *Across the Universe*, o olhar contemporâneo, do século XXI sobre os anos sessentas do século XX, tomados pelo viés da contracultura, a partir das canções de *The Beatles*).

Para Bakhtin, discurso e evento são indissociáveis, pois "o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida, e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel." (VOLOCHINOV/BAKHTIN, Mimeo, s/d, p. 5). A linguagem surge para e no social, por isso o discurso forma uma unidade com cada evento no qual e para o qual foi gerado. O enunciado e a situação por ele refigurada também constituem uma relação inseparável, pois "a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação." (idem, p. 6). O discurso está ligado a um evento e o enunciado, a uma situação. Juntas, dialogam, vida e arte.

A enunciação "bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal, ela dá a qualquer coisa linguisticamente estável o seu momento histórico vivo, o seu caráter único". (idem, p. 10). A singularidade do ato discursivo também é discutida por Bakhtin (2010), pois, para ele, todo evento é irrepetível e possui características particulares de um certo momento. Essa unicidade se refere às experiências vivenciadas, semiotizadas pelo enunciado, que transfigura a situação da vida em discurso, com determinado acabamento e posicionamento. O estudo do enunciado artístico revela-se também como um estudo do social, da vida, uma vez que a construção artística refigura o social (a vida), pois, como comenta Ponzio: "Os diferentes significados ideológicos, cognitivos, políticos, morais, filosóficos, entram na construção poética [...] na finalidade do ser *figurado*, e toda a organização da obra se faz em função dessa *figuração*." (2010, p. 142).

O trabalho com os gêneros discursivos, vistos em sua relativa estabilidade, de maneira viva, compostos em dadas esferas, em interação com sua produção, circulação e recepção, é relevante para se pensar a constituição social da linguagem e do homem. Por isso, buscou-se aqui refletir sobre a compreensão dos gêneros contemporâneos, a partir do gênero fílmico, com sua construção verbo-voco-visual. Para isso, partiu-se da composição do filme musical, constituída por meio da síncrese com outros gêneros (em especial com a canção e com a música, mas não só — no caso de *Across the Universe*, por exemplo, a pintura também é muito expressiva, como mencionado), a fim de pensar a construção enunciativa da contemporaneidade.

Um filme, tomado em sua complexidade genérica, com um olhar atento para o jogo entre a regularidade e as particularidades do enunciado, é uma ilustração do trabalho com os gêneros do ponto de vista bakhtiniano. Afinal, "todo trabalho de investigação de um material linguístico concreto [...] opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação." (BAKHTIN, 2011, p. 264). Voltar-se ao jogo das pequenas instabilidades que constituem a estabilidade (sempre relativa) dos gêneros é essencial se se quer trabalhar numa perspectiva bakhtiniana, que se difere da prescrição dos manuais acerca dos estudos e pesquisas de gêneros. Esse foi o intuito da reflexão aqui empreendida

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 1992.

____. **Estética da Criação Verbal.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. . São Paulo: Martins Fontes, 2011.

____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João, 2010.

THE BEATLES. Penny Lane. **Strawberry Fields**. London: Parlophone, 1966. 1 DVD.

BRAIT, B. Estilo.In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

GRILLO, S. C. Esfera e campo. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, I. A. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010, pp. 151-166.

____. **O romance e a voz**: a prosaica dialógica de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Imago/ FAPESP, 2005.

MEDVIEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

PAULA, L. **O SLA Funk de Fernanda Abreu.** 2007. 295 f. Tese. (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras. UNESPCAr. Araraquara, 2007. Mimeo.

____. **A intergenericidade da canção.** Projeto de Pesquisa trienal da orientadora na UNESP. Assis-SP: UNESP, 2012 (Mimeo).

____. A constituição do gênero canção: sujeitos verbo-musicais.In: PAULA, L. de (Org.). **Discursos em Perspectiva – humanidades dialógicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2014, pp. 213-242.

PAULA, L. de; FIGUEIREDO, M. H. de; PAULA, S. L. de. O Marxismo no/do Círculo de Bakhtin.In: STAFUZZA, G. B. **Slovo.** Curitiba: Appris, 2011.

PONZIO, A. L**. Encontro de palavras:** o outro no discurso. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a.

____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João, 2010b.

SOBRAL, A. U. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões**. Letras de Hoje**, 2011. v. 46, pp. 37-45.

SERNI, N. M. **Gênero discursivo cinema, o filme musical:** análise dialógica de Across the Universe. 2013. 157 f. Dissertação.(Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa). Car UNESP. Araraquara, 2013.

TAYMOR, Julie. **Across the Universe.** Julie Taymor. EUA: Revolution Studios, 2007, 1 DVD.

VOLOCHINOV/BAKHTIN. **Discurso na vida e discurso na arte**. s/d. Mimeo.

RELAÇÕES DIALÓGICAS NO DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DOS ARTIGOS DAS DIFERENTES ÁREAS DO CONHECIMENTO

DIALOGIC RELATIONS IN SCIENTIFIC AND ACADEMIC DISCOURSE OF ARTICLES IN DIFFERENT AREAS OF KNOWLEDGE

Ângela Francine Fuza[118]

RESUMO: Artigos científicos brasileiros de periódicos A1 das diferentes áreas do conhecimento foram analisados a fim de verificar as relações dialógicas presentes no discurso acadêmico-científico. Para isso, o estudo adotou como aporte teórico-metodológico a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada. Nos textos, foram identificados sete tipos de relações dialógicas: diálogo com o conhecimento científico consensual; concordância com discursos alheios; discordância dos discursos alheios; marca de novidade; relação de pergunta e resposta; relação de questionamento da teoria existente; inserção na comunidade científica. Os resultados evidenciam que as relações dialógicas mais recorrentes nos artigos das áreas são a inserção na comunidade científica, o diálogo com conhecimento científico consensual e a marca de novidade. Isso demonstra que a pretensa objetividade do discurso científico é um instante que organiza o enunciado, todavia, não constitui o todo, pois todo discurso é dialógico por natureza, tendo em vista que os sujeitos-pesquisadores, atuantes em suas comunidades, interagem e vivenciam o dialogismo do discurso científico na elaboração do conhecimento.

Palavras-chave: Relações dialógicas; discurso acadêmico-científico; artigo científico.

ABSTRACT: Brazilian scientific articles A1 from different areas of knowledge were analyzed in order to verify the dialogic relations present in the scientific and academic discourse. For this, the study adopted the dialogic conception of language (Bakhtin, 2003; Bakhtin/Volochinov, 1992) as a theoretical and methodological support, according to the theoretical principles of Applied Linguistics. Through the analysis of texts, we identified seven types of dialogic relations: dialogue with the consensual scientific knowledge; agreement with other people"s discourses; disagreement of others" discourses; mark of novelty; question and answer relationship; existing theory questioning relationship; insertion in the scientific community. The results show that the most recurrent dialogic relations in the areas of the articles are the inclusion in the scientific community, dialogue with consensual scientific knowledge and mark of novelty. This shows that the alleged objectivity of scientific discourse is a moment

118 Doutora em Linguística Aplicada (Unicamp), professora da Universidade Federal do Tocantins. Pesquisa desenvolvida com apoio financeiro do CNPq. Correio Eletrônico: angelafuza@uft.edu.br.

that organizes the statement, however it is not all, because all discourse is dialogical in its nature, given that the subject-researchers, active in their communities, interact and experience the dialogism of scientific speech in the development of knowledge.

Keywords: Dialogic relations; scientific and academic speech; scientific article.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A noção de linguagem racionalista pressupõe uma suposta objetividade absoluta, sendo que o ato enunciativo é constituído de dimensões monológicas e dialógicas (CORTES, 2009). Nesta perspectiva, Sobral (2009, p. 30) assinala que "o sujeito, ao agir, deixa por assim dizer uma "assinatura" em seu ato e por isso tem de responsabilizar-se pessoalmente por seu ato e se responsabiliza por ele perante a coletividade de que faz parte". Cada sujeito é único em termos de feitio subjetivo, mas também sua atividade responsiva se circunscreve aos seus limites socioformativos em determinados domínios da cultura. Logo o fazer científico, ao mesmo tempo em que é constituído pelo individualismo do pesquisador, é perpassado por normas, por princípios e por convenções de escrita da comunidade científica da qual o sujeito é membro.

No entendimento de Cortes (2009) e de Amorim (2004), ao adentrar no pensamento bakhtiniano a respeito do monologismo e do dialogismo, compreende-se que são momentos distintos (mas não estanques) que compõem o todo do ato da criação científica. Isso porque, ao adotar o viés dialógico de linguagem, não há significativa recusa do texto monológico, haja vista que o monologismo do texto científico é "uma abstração necessária à construção do objeto de estudo, ou momento de exotopia" (CORTES, 2009, p. 6).

Assim, a pretensa objetividade do discurso científico é um instante que organiza o enunciado, todavia, não constitui o todo. Para Cortes (2009, p. 7), o fato de "admitir a dimensão monológica do discurso científico não significa negar o caráter dialógico dessa modalidade discursiva". Um enunciado, como uma obra científica, por mais focada que seja em seu objeto, caracterizando uma forma monológica, ainda assim, é uma resposta ao discurso anterior.

Os sujeitos-pesquisadores, atuantes em suas comunidades, interagem e vivenciam o dialogismo do discurso científico com os teóricos estudados e na elaboração do conhecimento. Em cada época e círculo social, os enunciados são produzidos, perpassados de autoridade, servindo de base para a origem de novos textos, uma vez que o enunciado "cria algo que ainda não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor. [...] todo o dado se transforma em criado" (BAKHTIN, 2003, p. 326). As comunidades científicas são, portanto, essencialmente dialógicas, necessitando do outro para que existam, haja vista que "nenhuma oração, mesmo a de uma só palavra, jamais pode repetir-se: é sempre um novo enunciado (ainda que seja uma citação)" (BAKHTIN, 2003, p. 313).

Tendo em vista o diálogo estabelecido entre diferentes vozes no interior dos artigos das diferentes áreas do conhecimento, caracterizando-os como dialógicos e

heterogêneos, este texto[119] objetiva analisar as relações dialógicas estabelecidas nos discursos acadêmico-científicos presentes em artigos de periódicos nacionais A1 das diferentes áreas do conhecimento — Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. Dessa forma, dois objetivos são delineados: a) destacar os tipos de relações dialógicas presentes nos discursos das diferentes áreas; b) evidenciar a dialogicidade do discurso científico, marcado pela heterogeneidade discursiva.

Para tal, o aporte teórico-metodológico convocado para as reflexões propostas na investigação é a concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), segundo os princípios teóricos da Linguística Aplicada.

Este texto, vinculado aos grupos de pesquisa: "Interação e Escrita" (UEM-CNPq — www.escrita.uem.br) e "Escrita: ensino, práticas, representações e concepções" (Unicamp) e ao projeto de pesquisa: "Práticas de letramento acadêmico-científicas: a constituição dos discursos escritos" (UFT), discorre, primeiramente, a respeito das relações dialógicas e das vozes bakhtinianas. Na sequência, destaca a seção metodológica e a análise dos dados observados.

RELAÇÕES DIALÓGICAS E VOZES BAKHTINIANAS: BREVES CONSIDERAÇÕES

A noção de relações dialógicas é mencionada desde a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992), postulando-se que a interação verbal é elemento fundamental da comunicação, sendo concretizada por meio dos processos de compreensão e responsividade ativas, levando ao diálogo.

Bakhtin, em *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2002), trata dos elementos envoltos pela noção da interação verbal. Para o autor, as relações dialógicas se referem às relações semânticas instituídas entre enunciados concretos de distintos sujeitos do discurso. Tais relações envolvem não só questões lógicas e sintáticas de natureza léxico-semânticas, mas também influências externas, ou seja, fatores extralinguísticos, por exemplo, situação de enunciação, compreendendo diferentes sujeitos do discurso, as esferas de circulação, o gênero, o estilo etc. É possível afirmar ainda que nessas "relações dialógicas é estabelecido um diálogo do autor com o enunciado do outro presente em seu discurso" (SANCHES, 2009b, p. 3), vendo-o como uma forma de opinião e não como algo objetificado.

Um dos princípios que norteiam as relações dialógicas é a alteridade, pois o enunciado se concretiza em virtude do interlocutor real ou presumido. O outro é inserido no enunciado, havendo sempre enunciados alheios dentro dele, pois "cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (BAKHTIN, 2003, p. 297).

Ao se tratar da presença do outro no enunciado, Amorim (2004) afirma que a alteridade marca as fronteiras do discurso, permitindo o acabamento do enunciado ao se passar a palavra ao outro, "não há sentido fora da diferença, da arena, do confronto,

119 Texto baseado nas investigações que compõem a tese de Doutorado da autora (FUZA, 2015).

da interação dialógica, e assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu" (SOBRAL, 2009, p. 39). O locutor, mesmo antes de proferir sua fala, modela-a, considerando a imagem que cria de seu interlocutor. Nessa relação dialógica, conforme Ohuschi (2013), existem atitudes responsivas de ambas as partes.

A partir do exposto, destaca-se a relevância do interlocutor no processo de interação verbal, porque, da mesma forma que a situação social, ele também define a enunciação. Segundo Bakhtin/Volochinov (1992, p. 112), "a palavra dirige-se a um interlocutor" e, portanto, comporta duas faces: sempre procede de alguém e sempre se dirige a alguém, constituindo-se como produto da interação do locutor e do ouvinte.

Há, de acordo com o Círculo de Bakhtin, três tipos de interlocutores: o interlocutor real, o representante médio do grupo social e a definição de "terceiro", constante em "Marxismo e Filosofia da Linguagem", que é representado pelo horizonte social definido:

Mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...] [a palavra] é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos. [...] Na maior parte dos casos, é preciso supor além disso um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1992, p. 112).

Em "Estética da criação verbal" (BAKHTIN, 2003), além dos interlocutores citados, a noção de "terceiro", entendido como supradestinatário, superior, um interlocutor terceiro, idealizado, também está contemplada. O enunciado tem sempre um destinatário "cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa. Ele é o segundo" (BAKHTIN, 2003, p. 332); no entanto, além dele, o autor do enunciado estabelece,

> [...] com maior ou menor consciência, **um supradestinatário superior** (o terceiro), cuja compreensão responsiva absolutamente justa ele pressupõe quer na distancia metafísica, quer no distante tempo histórico [...] Em diferentes épocas e sob diferentes concepções de mundo, esse supradestinatário e sua compreensão responsiva idealmente verdadeira ganham diferentes expressões ideológicas concretas (Deus, a verdade absoluta, o julgamento da consciência humana imparcial, o povo, o julgamento da história, etc.) (BAKHTIN, 2003, p. 333, grifos nossos).

O interlocutor terceiro consiste em uma instância que pode aparecer como um "enunciador impessoal", um modelo de uma comunidade a que o enunciador pertence ou deseja pertencer, um duplo enunciador, uma "forma-sujeito idealizada de uma formação discursiva", um "objeto do enunciado", uma "voz da consciência", um "subdestinatário no "pequeno diálogo"" (FURLANETTO, 2012, pp. 339-340).

Ao discutir questões voltadas à escrita acadêmica, tratando especificamente da publicação de artigos científicos em periódicos, é possível exemplificar, de forma geral, essa relação da escrita com os tipos de interlocutores.

O pesquisador-autor terá como seu interlocutor real o avaliador da revista, que irá mediar o processo de escrita para que o trabalho chegue à publicação, realizando a correção e as intervenções necessárias para uma possível readequação do trabalho para publicação. Todavia, ao escrever, o pesquisador-autor terá em mente seu público-alvo — as pessoas que leem periódicos científicos impressos ou digitais (interlocutores virtuais),[120] pertencentes à sua esfera acadêmica, a partir dos quais adequará a linguagem e incluirá informações apropriadas para sua compreensão. Ao ter seu trabalho aceito ou publicado, o autor-pesquisador se reporta a uma ideologia dominante, a comunidade acadêmica, composta por estudiosos da área, pelos membros do periódico, pelas normas de submissão e de avaliação da revista (interlocutor terceiro) que determinam a conduta da escrita.

O interlocutor recebe e compreende o enunciado, seja ele escrito ou oral, tomando uma atitude responsiva que permanecesse em constante elaboração durante o processo de compreensão, já que, ao compreender o significado do discurso, o ouvinte adota uma "ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Quanto à questão da responsividade, Menegassi (2009, p. 152) postula que não se trata somente de uma resposta às práticas de linguagem ou da oferta de uma resposta ao locutor, mas sim da compreensão de que a formulação de um enunciado que se destina ao outro constitui uma resposta a diversos enunciados que circulam socialmente.

Bakhtin (2003) propõe três formas de compreensão responsiva, a saber: ativa, passiva ou silenciosa — de efeito retardado. No primeiro caso, ao compreender o enunciado, o interlocutor responde imediatamente a ele, expondo sua opinião, seu julgamento de valor, concordando ou discordando etc. Já na compreensão passiva, tem-se um elemento abstrato do fato real e, segundo Menegassi (2009, p. 163), a passividade da resposta está justamente "no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem". Há a compreensão do enunciado pelo ouvinte, contudo tem-se uma "relação social altamente assimétrica, autoritária na relação entre falante e ouvinte, tanto que Bakhtin singulariza esse fato ao buscar o exemplo na ordem militar" (MENEGASSI, 2009, p. 163).

Quanto à compreensão responsiva silenciosa ou de efeito retardado, o interlocutor traz uma resposta, contudo, em outro momento:

> [...] a compreensão ativamente responsiva do ouvido [...] pode realizar-se imediatamente na ação [...], pode permanecer como compreensão responsiva silenciosa, mas isto, por assim dizer, é uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente atendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte (BAKHTIN, 2003, pp. 271-272).

120 Autores como Garcez (1998) e Menegassi (2009) utilizam tal denominação. Segundo Menegassi (2009, p. 156) quando o sujeito não define um interlocutor imediato/real, o locutor "formula seus enunciados a partir de certa imagem de um interlocutor ideal ou virtual, uma espécie de representação genérica [...] constituído por características gerais de um suposto parceiro da enunciação". Dessa forma, o interlocutor virtual seria aquele passível de existência.

Constata-se que a compreensão (ativa, passiva ou silenciosa) conduz o interlocutor a postular uma atitude responsiva que pode ser ativa, passiva ou silenciosa, pois os sujeitos aguardam uma resposta e não somente a repetição de seus discursos (OHUSCHI, 2013).

No caso da produção científica de artigos nos periódicos, é possível traçar a questão da responsividade no processo existente entre pesquisador-autor e normas de submissão e normas dos avaliadores postuladas pela revista. Geralmente, ao pensar na publicação para um periódico, o sujeito busca as normas de submissão de seu texto, observando principalmente o que se espera quanto à forma composicional do gênero artigo, demonstrando, na maioria das vezes, uma resposta ativa ao que é esperado, expondo suas ideias dentro dos padrões estabelecidos. No entanto, caso o sujeito restrinja sua escrita apenas aos padrões formais estabelecidos pela revista, sem atentar para outros fatores envolvidos, como questões éticas, temáticas, repetição de ideias, evidencia-se uma atitude responsiva passiva, em que apenas cumpriu a atividade de adequar seu texto formalmente, mas sem observar questões que influenciam diretamente em sua produção.

Alguns sujeitos podem apresentar uma responsividade em outro momento, em outro artigo que será publicado, em outra ocasião de escrita, mostrando que levou um tempo para internalizar aqueles conhecimentos, demarcando uma atitude responsiva silenciosa. A responsividade é marcada quando as palavras alheias — que não se restringem apenas às normas das revistas, mas ao emaranhado de elementos que podem influenciam na escrita, como questões temática, éticas, dentre outras — tornam-se palavras próprias.

Nas relações dialógicas, ocorre uma multiplicidade de consciências, ao contrário do que ocorre no universo monológico, no qual, segundo Bakhtin/Volochinov (1992) e, sobretudo, em Bakhtin (2002), ocorre a fusão das vozes e verdades em uma verdade única, em uma consciência geral que promove, na maioria das vezes, a homogeneização da produção.

De acordo com Sanches (2009a), no dialogismo, ainda que o autor insira em seu enunciado as vozes de outros sujeitos, tomando-as como suas, é possível identificar nuances que perpassam tais palavras, uma vez que sempre que se utiliza uma palavra, ela é revestida com a compreensão, com a avaliação do outro, tornando-se bivocal. O fato de uma palavra já ter sido utilizada anteriormente, não se constituindo como original, não significa que o produtor apenas a copia, pois, o trabalho de criação e de compreensão consistem em lidar com vozes, fazendo que o sujeito inscreva a sua própria voz (AMORIM, 2004).

O texto científico é compreendido, muitas vezes, como apenas monológico, tendo em vista, por exemplo, normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), dentre outros manuais, que preconizam uma escrita neutra, desprovida de subjetividade, considerando que apenas o fato de se produzir o texto em terceira pessoa já se configura como uma forma de afastamento do pesquisador dos fatos que expressa. Na realidade, outros elementos podem caracterizar o discurso como heterogêneo e dialógico, como a escolha dos autores para citação, a escolha da temática, dentre outros fatores, que levam o discurso científico a estar ancorado também no dialogismo, porque é constituído em função de sua relação com outros, apesar

de não haver, na maioria das vezes, centros discursivos diversos. Tal postura possibilita dizer que o dialogismo constitui o texto, em maior ou menor grau, demonstrando que a presença do outro sempre se faz presente (AMORIM, 2004).

A respeito das relações dialógicas, em sua dissertação, Sanches (2009) buscou analisá-las em artigos científicos das áreas de saúde e de segurança do trabalho, realizando a sistematização de seis tipos de relações, a saber: 1) marca de novidade; 2) confirmação e concordância; 3) diálogo com o conhecimento científico consensual; 4) referenciação bibliográfica com apagamento dos limites discursivos; 5) enunciados "colcha de retalhos"; 6) discordância em relação a enunciados alheios. Neste trabalho, para a análise dos discursos dos artigos científicos, algumas dessas relações dialógicas são contempladas, além de outras advindas dos dados coletados. Elas serão explanadas e exemplificadas na seção de análise juntamente com exemplos a fim de ilustrá-las.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Neste texto, a escrita acadêmica é abordada nos artigos científicos das diferentes áreas do conhecimento. Para a seleção do periódico e do artigo para a análise, alguns critérios foram utilizados: nota no Qualis A1; áreas do conhecimento; modalidade da contribuição; tempo de existência da revista e ano da coleta dos dados.

Tendo em vista a busca pela compreensão dos discursos envolvidos na prática da produção científica no país, foram selecionados, no ano de 2012, periódicos A1, pois refletem, de certa forma, aquilo que é esperado pelo universo acadêmico, em termos de excelência, haja vista os critérios estabelecidos pelo Qualis, como publicação reconhecida na área, condizente com as normas da ABNT, apresentando conselho editorial com membro do país e do exterior etc. Em relação ao número de periódicos do estrato A1, destaca-se o quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento dos periódicos do estrato A1 segundo WEBQUALIS (2012)

ÁREA	TOTAL DE REVISTAS BRASILEIRAS A1	TOTAL DE REVISTAS ESTRANGEIRAS A1
CIÊNCIAS AGRÁRIAS	00	449
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	00	753
CIÊNCIAS DA SAÚDE	2	1.677
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	5	642
CIÊNCIAS HUMANAS	72	307
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	26	178
ENGENHARIAS	1	899
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	55	78

Fonte: baseado em Fuza (2015, p. 118).

Diante do levantamento realizado, em todas as áreas de conhecimento

investigadas, o número de revistas estrangeiras A1 é superior ao número de periódicos brasileiros. Em uma escala crescente de número de revistas brasileiras A1, observa-se que as Ciências Agrárias e Biológicas não possuem revista A1; as Engenharias têm uma; as Ciências da Saúde, duas; as Ciências Exatas e da Terra, cinco; as Ciências Sociais Aplicadas, vinte e seis; a área de Linguística, Letras e Artes, cinquenta e cinco; e, por fim, as Ciências Humanas possuem setenta e duas revistas.

Em função da crença de que há múltiplas práticas envolvidas na produção da escrita, havendo variação na produção dos discursos de uma área para outra, optou-se por selecionar artigos de periódicos de diferentes áreas do conhecimento. A escolha pelo artigo científico ocorreu em razão de ser o gênero de maior recorrência nos periódicos e no contexto da academia, logo, carrega consigo marcas desse universo e dos sujeitos que os constituem.

Os sites de todas as revistas brasileiras A1 foram visitados. Isso possibilitou a escolha de um periódico representativo de cada área em função do tempo de existência da revista, consagrado em seu campo acadêmico, fundadas, respectivamente, em 1929 (Área: Multidisciplinar; subárea: Engenharias), 1950 (Ciências Humanas; subárea: História), 1979 (Ciências Sociais Aplicadas; subárea: Serviço Social), 1983 (Linguística, Letras e Artes; subárea: Letras/Linguística), 1985 (Ciências Exatas; subárea: Ensino), 1993(Ciências da Saúde; subárea: Enfermagem). Os periódicos não são identificados pelos nomes, mas sim por suas áreas de conhecimento, já que tal dado não se faz relevante para o estudo.

A partir disso, foi realizada a busca de um artigo representativo no interior desses periódicos que apresentasse características gerais da área, além de certas singularidades, ou seja, elementos que os diferenciavam dentro da área, dando possibilidade de discussão a respeito da heterogeneidade da escrita. Foram observados em cada site de periódico: dois periódicos do ano de 2012 (ano da coleta dos dados no Qualis) assim como dois exemplares do ano de 2013 (o número de artigos lidos é variável de revista para revista tendo em vista o número de textos publicados em cada exemplar das áreas).

De forma geral, o quadro 2 apresenta o número de artigos lidos para a possível seleção:

Quadro 2 — Levantamento dos artigos nas revistas para seleção do texto

ÁREA	Número de artigos lidos para possível seleção
CIÊNCIAS DA SAÚDE	88
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	64
CIÊNCIAS HUMANAS	40
CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS	24
ENGENHARIAS	10
LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES	32

Fonte: A autora.

Por meio desse levantamento geral, foi possível a seleção de um artigo de cada periódico e sua análise que passou pela descrição de sua forma composicional, temática e estilística. Todo o trabalho realizado permitiu verificar elementos que constituem heterogeneamente os textos de cada área, como as relações dialógicas, analisadas na sequência.

RELAÇÕES DIALÓGICAS ESTABELECIDAS NO INTERIOR DOS ARTIGOS DAS DIFERENTES ÁREAS: BREVE ANÁLISE

Ao analisar os artigos científicos, um dos elementos responsáveis por determinar a sua heterogeneidade é a relação dialógica estabelecida no interior dos discursos dentro de cada área.

Na sequência, examinam-se as relações dialógicas definidas após a análise dos discursos dos artigos, destacando-se exemplos. De forma geral, foram identificados sete tipos de relações dialógicas[121], a saber: diálogo com o conhecimento científico consensual; relação de pergunta e resposta; concordância com discursos alheios; discordância dos discursos alheios; marca de novidade; inserção na comunidade científica; relação de questionamento da teoria existente.

DIÁLOGO COM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO CONSENSUAL[122]

Nesse tipo de relação, as informações são evidenciadas no texto como um conhecimento consensual na comunidade acadêmica e uma verdade (SANCHES, 2009a). Essa verdade, conforme postula Bakhtin (2003), ocupa o lugar de interlocutor terceiro, ou seja, o conhecimento científico é posto como algo absoluto. Porém, esse terceiro é suposto pelo autor enquanto sujeito, não podendo tomar a palavra, sendo a sua voz reproduzida enquanto bifurcação, pois destinatário e interlocutor terceiro são instâncias que introduzem uma relação de estranhamento entre locutor e seus próprios enunciados (AMORIM, 2004).

Segundo Amorim (2004), o interlocutor terceiro e o próprio destinatário exercem influência na organização da obra científica. A forma composicional do artigo e, no caso, do resumo com paragrafação única, uso da impessoalidade, das seções definidas, como objetivos, metodologia, resultados etc., é reflexo do interlocutor terceiro, visto que "tais exigências são consensuais e pressupostas pela comunidade científica enquanto regras para que se faça a argumentação, constituindo uma especificidade do dialogismo científico" (SANCHES, 2009a, p. 147).

A análise dos artigos possibilitou constatar que a relação de diálogo com o conhecimento científico consensual se apresentou em algumas seções dos artigos das diferentes áreas, conforme exposto no quadro 3.

121 Sanches (2009a) delimitou quatro delas: diálogo com o conhecimento científico consensual; concordância com discursos alheios; discordância dos discursos alheios; marca de novidade. A partir da análise dos artigos, este estudo constatou: relação de pergunta e resposta; inserção na comunidade científica; relação de questionamento da teoria existente.

122 O diálogo com o conhecimento científico consensual difere da relação dialógica de inserção na comunidade científica, tendo em vista que a primeira é marcada por expressões e elementos que tendem à generalização das teorias e dos discursos, não havendo, por exemplo, menção aos autores evocados no texto (SANCHES, 2009a). A inserção, por sua vez, explicita a presença do outro teórico no texto por meio da especificação de seus nomes, delimitando o sujeito enunciador e evidenciando que o discurso do artigo encontra-se inserido em um contexto maior de produção, perpassado por interlocutores terceiros.

Quadro 3 – Relação de diálogo com o conhecimento científico consensual: seções dos artigos e áreas

SEÇÃO DO ARTIGO	ÁREAS
Resumo	Linguística; Sociais; Humanas; Exatas; Engenharias; Saúde.
Introdução	Linguística; Sociais; Humanas.
Metodologia	Engenharias.

Fonte: A autora

O diálogo com o conhecimento científico consensual está presente em algumas práticas recorrentes na escrita dos artigos: na busca-se de generalização de algum assunto, no uso de referências genéricas nos momentos de contextualização da pesquisa e na ausência de referências bibliográficas explícitas.

Quando no texto não há referências bibliográficas explícitas, demarca-se um consenso do trabalho com a comunidade científica a que pertence. Como exemplo, destaca-se o excerto do resumo da área de Ciências Sociais:

> [...] o artigo tem por escopo reunir e comentar as salvaguardas jurídico- políticas disponíveis para o enfrentamento de tais questões. Pretende-se, ainda, avaliar se este aparato jurídico-político, construído historicamente pelos assistentes sociais, é suficiente para melhor qualificar seu fazer profissional [...] (Ciências Sociais, p. 131, grifos nossos).

Nesse caso, além da ausência de referenciais teóricos, percebe-se que são destacadas, no momento em que são apresentados os objetivos do estudo, as ideias de que já existem "salvaguardas jurídico-políticas disponíveis" e todo um "aparato construído historicamente pelos assistentes sociais". São informações expostas como conhecidas e passíveis de discussão pelo artigo, sendo colocadas como verdades aceitas.

Outro exemplo é trazido da área de Exatas, destacando-se o momento em que se detalha o aporte teórico que será utilizado, assim como estudos que envolvem o ensino de Matemática:

> A formulação e a aplicação da pesquisa, bem como a análise dos resultados e as conclusões foram baseadas no enfoque histórico-cultural de Vigotski e **estudos sobre a linguagem matemática e a utilização da Leitura Escrita nas aulas de Matemática, de diversos pesquisadores** (Ciências Exatas, p. 513, grifos nossos).

O resumo demarca um consenso científico não pela menção da filiação aos estudos de Vygotsky, mas justamente por trazer a ideia de que outros estudiosos também trabalham na busca por estudos envolvendo leitura e escrita nas aulas de matemática. Ao utilizar os termos "diversos pesquisadores", dá-se uma noção de generalização ao campo de pesquisa, já que não se definem os autores — fato que possivelmente será determinado no desenvolvimento do artigo. Há o uso da generalização, indeterminando quem são os sujeitos pesquisadores, por meio do uso de expressão generalizante "diversos".

A marca de generalização é bem recorrente quando se trata da relação de consenso científico. Ela ocorre pelo uso do objeto de estudo como sujeito gramatical, bem como pela indeterminação do sujeito, aliados ao uso de termos que levam à generalização. A linguagem empregada nos resumos, de forma geral, permite afirmar que todos estão

submersos nesta relação de diálogo com o conhecimento científico consensual, haja vista que se apresentam por meio do uso da terceira pessoa do singular, da voz passiva, dando amplitude para o objeto que é estudado, apagamento a figura do sujeito pesquisador, conforme se exemplifica:

> **Este texto apresenta** um dos tipos de respostas possíveis à pergunta [...] **Examinam-se** críticas e alternativas a essas respostas, apoiadas pelo autor (Ciências Humanas, p. 17, grifos nossos).
>
> [...] **o artigo tem** por escopo reunir e comentar [...] Pretende-se, ainda [...] (Ciências Sociais, p. 131, grifos nossos).
>
> **O corpus,** [...], **se compõe** dos primeiros artigos publicados para divulgar resultados de pesquisas, realizadas no Brasil, sobre redações de vestibular [...] (Linguística, p. 283, grifos nossos).

Há marcas evidentes que permitem a generalização e a consequente noção de que o estudo está em diálogo com o conhecimento científico consensual, não se considerando a marcação de pessoalidade, apagando-se a figura do sujeito, ao utilizar voz passiva, verbos com partícula apassivadora "se", verbos no infinitivo que não permitem determinar a pessoa do discurso.

As introduções dos artigos das áreas de Sociais, Linguística e Humanas utilizam este tipo de relação dialógica essencialmente no momento de contextualizar o assunto, fazendo uso de referências genéricas, conforme se destaca:

> **Muito se tem escrito** sobre o conjunto de reformas econômicas e Ideopolíticas. Suas causas, seu receituário [...] foram e continuam sendo objeto de estudos e pesquisas por **parte de intelectuais de diversas vertentes e áreas do conhecimento, de padrão nacional e internacional**, dispensando uma explanação mais circunstanciada [do] tema (Sociais, p. 132, grifos nossos).

De certa forma, a área de Sociais apresenta a relação dialógica com uma função similar, como maneira de servir de pano de fundo para delimitações futuras de estudiosos que focam nas reformas econômicas e ideopolíticas. Dá-se espaço para o leitor reconhecer o tema abordado no texto e para pesquisar em outras fontes a respeito do assunto, haja vista que há muito material já confeccionado. O leitor é um sujeito que deve se reconhecer como inserido dentro da comunidade e, por isso, detentor de conhecimentos suficientes para compreender aquilo que é discutido no texto. Outro exemplo que aponta o consenso com o conhecimento científico da área de Sociais é "**estudos recentes** têm revelado as intercorrências desastrosas das transformações societárias no âmbito do Serviço Social" (p. 134). Nesse caso, há a referência genérica (CORACINI, 1991) que não revela com precisão a origem efetiva do pensamento, indefinindo parcialmente o autor citado. Isso descompromete o locutor com relação à asserção, pois a transfere para outro genérico, no caso, "estudos recentes".

RELAÇÃO DE PERGUNTA E RESPOSTA

Concebe-se a alteridade como um princípio estruturador das relações dialógicas, haja vista que todo enunciado é constituído em função de seu interlocutor. O outro é inserido no enunciado, havendo sempre enunciados alheios dentro dele.

A relação dialógica de pergunta e resposta que pressupõe a alteridade no enunciado ocorre apenas no interior do resumo da área de Humanas, haja vista a temática e a forma de composição do próprio artigo da área.

Diante da pergunta, o interlocutor indagado deve tomar uma atitude quanto ao que lê, já que, ao compreender o significado do discurso, o ouvinte adota uma "ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc." (BAKHTIN, 2003, p. 271). No entanto, no próprio resumo, constata-se que quem responde ao enunciado é o próprio autor do texto, tornando-se um diálogo consigo mesmo, pressupondo que outros interlocutores terão acesso ao texto:

> Este texto **apresenta um dos tipos de respostas possíveis à pergunta**: o que explica os comportamentos e ações dos seres humanos? **Especificamente**, abordam-se as respostas que partem de **uma natureza humana determinante**, seja ela genética, de outro modo natural, ou não explicitamente explicada por fatores naturais. Examinam-se críticas e alternativas a essas respostas, **apoiadas pelo autor** (Ciências Humanas, p. 17, grifos nossos).

O artigo apresenta uma das respostas possíveis à pergunta, ou seja, aquela com foco na "natureza humana determinante" e isso é apoiado pelo autor, inserido em uma comunidade científica. No próprio artigo, determina-se o enfoque a ser adotado em função do emprego do advérbio "especificamente", demarcando que existem outras respostas, mas que, no espaço daquela discussão, o enfoque recai em uma única posição.

A ideia de alteridade, de defesa de um ponto de vista e de determinação de uma forma de responder à pergunta, perpassa o título do artigo, o seu resumo e toda a organização composicional do texto, já que as seções são definidas e vão afunilando para a noção que se defende.

Tal postura tomada pela área de Humanas pode ser reforçada pelos pressupostos de Amorim (2004). Para a autora, uma das especificidades das Humanas é a condição de bipolaridade que perpassa o texto, já que no decorrer do texto são abordadas duas perspectivas que explicam o agir humano e que são excludentes: a natural e a histórica.

CONCORDÂNCIA COM DISCURSOS ALHEIOS

Conforme Sanches (2009a), a concordância é uma das relações mais presentes nos artigos, principalmente nos resultados e nas discussões. Para Bakhtin (2003), não é possível interpretar as relações dialógicas em termos simplificados e unilaterais, reduzindo-as a uma contradição, luta, discussão, haja vista que "a concordância é uma das formas mais importantes de relações dialógicas" (BAKHTIN, 2003, p. 331).

A partir da análise dos artigos, pode-se constatar que a relação de concordância se apresentou em algumas seções dos artigos das diferentes áreas, conforme exposto no quadro 4.

Quadro 4 – Relação de concordância com discursos alheios: seções dos artigos e áreas

Seção do artigo	Áreas
Introdução	Linguística; Saúde; Sociais
Fundamentação teórica e análise dos dados	Linguística
Conclusão	Humanas; Exatas

Fonte: A autora.

A relação de concordância com discursos alheios, presente em algumas seções dos artigos, revela os diálogos do texto com outros estudos já realizados, demarcando-se, muitas vezes, os elementos que são comuns a eles, como ocorre na área de Linguística: "Esses trabalhos, realizados *segundo* concepções teóricas distintas, *apresentam em comum* o fato de atribuírem a defasagem no desenvolvimento do ensino [...]" (Linguística, p. 284, grifos nossos). O pesquisador inicia sua introdução expondo a existência do interesse acadêmico pela produção escrita, de forma bastante genérica. Na sequência, aponta alguns trabalhos e estudiosos que apresentam estudos de análise de redações escolares, como Val, Barros, dentre outros. Depois, explica (conforme se verifica no excerto) que, apesar de suas concepções teóricas distintas, eles "apresentam em comum" a ideia da defasagem do ensino da escrita às condições de produção.

Quanto às áreas de Saúde e de Sociais, uma das formas de concordância presente na introdução, na fase da contextualização, é a marca de referenciação a outros autores, já que o uso desse recurso é bastante forte nessas áreas. No caso da área da Saúde, em todos os parágrafos da introdução, há menção aos autores estudados, empregando-se a referência numérica, isto é, tudo aquilo que o pesquisador afirma está amparado em estudiosos:

> A formação profissional da enfermagem está dirigida para a importância de uma prática ética, buscando preparar os seus futuros trabalhadores a exercerem competentemente o enfrentamento cotidiano de problemas éticos e morais nos ambientes de trabalho, ou seja, o enfrentamento da incerteza moral, de dilemas morais e do sofrimento moral **(1)** (Saúde, p. 2, grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que se pode afirmar que a existência dessas referências demarca uma relação dialógica de inserção do sujeito na comunidade acadêmica que estuda tal temática, é possível dizer que há evidência de concordância entre discursos, haja vista que o pesquisador, em nenhum momento, retoma os estudos para se opor a eles ou para criticá-los, mas sim para dar credibilidade ao que afirma. De acordo com Sanches (2009a), as marcas de referenciação bibliográfica podem levar ao apagamento dos limites entre os diferentes discursos, configurando-se como uma forma de tomada da palavra do outro para si, incorporando-o ao seu discurso, expressando confiabilidade, credibilidade ao texto.

A concordância ocorre no momento em que os autores fazem uso dos discursos de outros estudiosos para fundamentar teoricamente sua pesquisa e essa postura perpassa os artigos. Os pesquisadores, na maioria das vezes, afirmam algo e trazem outro estudioso para mostrar concordância entre as ideias expostas.

A área de Linguística apresenta, no momento da fundamentação, marcadamente, a concordância com um de seus aportes teóricos: "A hipótese sobre a necessidade de

delimitação se fundamenta na noção de interdiscursividade *tal como proposta por* Maingueneau (1997; 2005)" (p. 285, grifos nossos). Nesse caso, concorda-se teoricamente com aquilo que o estudioso postula, tendo em vista a necessidade de o estudo tratar da constituição da escrita escolar em função da polêmica entre perspectiva moderna e tradicional do estudo da língua, abordando a interdiscursividade.

A seção de análise presente no artigo de Linguística é perpassada pela relação de concordância com discursos alheios, uma vez que a forma de construção dos elos entre os artigos analisados pelo pesquisador promove isso. Em primeiro momento, o pesquisador destaca os artigos que utilizaram pressupostos da linguística apenas para analisarem as escritas escolares. A partir disso, afirma: "O *mesmo posicionamento* se encontra no estudo do parágrafo: Mamizuka (1977) atribui a causa [...] Os artigos de Pécora (1977) e de Rodrigues & Freire (1977) apresentam organização textual-discursiva *semelhante* aos demais [...]" (p. 290, grifos nossos). As expressões utilizadas "mesmo posicionamento" e "semelhante" denotam que há concordância entre os objetos analisados. O pesquisador busca realizar tais aproximações discursivas.

Na seção seguinte, o pesquisador destaca os artigos que se contrapõem à noção de incompetência linguística, defendendo que o conhecimento linguístico do vestibulando se encontra dentro da normalidade. A partir disso, pontuam-se os estudos que concordam com essa postura:

> A esse outro **também responde** o texto de Osakabe (1977) [...] Os artigos analisados **se contrapõem**, portanto, a perspectivas que atribuem os problemas de redação a desconhecimento linguístico, **bem como** a trabalhos que assumem perspectivas tradicionais de linguagem e, em função dessa fundamentação teórica, apresentam posições arbitrárias em relação aos usos linguísticos (Linguística, pp. 292-293, grifos nossos).

No excerto, há as marcas que evidenciam relações de concordância dentro do texto, haja vista que os artigos analisados apresentam um consenso em relação aos problemas de redação, contrapondo-se às perspectivas que vinculam os problemas ao desconhecimento linguístico dos sujeitos. Tal discurso é que dá abertura, por exemplo, para a seção de resultados, afirmando-se que "parece haver *uma unanimidade entre os artigos observados*" (p. 293), ou seja, todos dialogam no mesmo sentido, apresentando concordância entre seus discursos.

DISCORDÂNCIA DOS DISCURSOS ALHEIOS

A relação de discordância dos discursos alheios (SANCHES, 2009a) ou movimento dialógico de distanciamento (RODRIGUES, 2005) é a menos frequente dentro dos artigos, podendo ocorrer de duas formas: por meio da contestação sutil de um método, não havendo oposições drásticas aos enunciados anteriores, ou da ironia aos discursos já expressos. Para a autora, a baixa recorrência desse tipo de relação se dá em virtude da busca da boa relação entre os agentes da esfera acadêmica ou da manutenção daquela que já possuem.

De certa forma, a análise dos artigos demarcou a ocorrência da discordância nas áreas de Humanas e Saúde, nos momentos da fundamentação teórica (e análise) e da discussão, havendo variações entre as formas de utilização da relação dialógica (quadro 5).

Quadro 5 – Relação de discordância dos discursos alheios: seções dos artigos e áreas

Seção do artigo	Áreas
Discussão	Saúde.
Fundamentação teórica e análise dos dados	Humanas.

Fonte: A autora.

A fim de ilustrar tal relação, destaca-se o caso da área da Saúde. Nela, na seção de discussão, verifica-se a relação de discordância. Trata-se da mesma forma destacada por Sanches (2009a): contestação sutil de um estudo já realizado. O pesquisador aponta ser importante realizar reuniões com a equipe de enfermagem, haja vista que, nesses ambientes, o sofrimento moral foi percebido e afirma: "*Diferentemente do estudo desenvolvido anteriormente* com enfermeiros brasileiros (2), em que 70,2% dos enfermeiros afirmaram realizar reuniões com a equipe, percebeu-se que a frequência de ocorrência das reuniões foi baixa [...]" (Saúde, p. 8, grifos nossos). Retoma-se outra pesquisa, usando-se a referência numérica, indicando certa discordância em relação a ela: "diferentemente do estudo desenvolvido anteriormente", tendo em vista que o pesquisador chegou ao resultado de que as reuniões são relevantes para o processo de reconhecimento do sofrimento moral.

De certa forma, o artigo não é totalmente oposto àquilo que já se estudou em relação ao assunto, apenas mostra oposição ao que foi realizado. Isso faz que se entenda realmente, como Sanches (2009a), que há a busca por manter uma boa relação entre os agentes da esfera acadêmica, uma vez que, conforme já apontado, o artigo de Ciências da Saúde aborda, por meio de referências numéricas, diversos autores, demonstrando a preocupação em manter o vínculo com aquilo que vem sendo desenvolvido dentro da comunidade científica.

MARCA DE NOVIDADE

A marca de novidade complementa estudos anteriores ao trazer novos dados. Os dados da pesquisa revelaram que essa relação é uma das mais recorrentes nos textos.

Quadro 6 – Relação de marca de novidade: seções dos artigos e áreas

Seção do artigo	Áreas
Resumo	Sociais; Saúde; Humanas.
Introdução	Sociais; Saúde; Engenharias; Humanas; Exatas; Linguística.
Conclusão	Saúde; Sociais; Linguística.
Metodologia	Exatas.

Fonte: A autora.

De acordo com Sanches (2009a), alguns aspectos configuram a novidade, como a marca de negação que é um recurso amplamente utilizado para construir a noção de nova contribuição à área do saber, e a própria justificativa do estudo. Outros pontos também podem possibilitar o movimento de novidade ao discurso, as expressões utilizadas nos resumos dos textos, conforme exemplo:

> [...] Pretende-se, ainda, avaliar se este aparato jurídico-político [...] é suficiente para melhor qualificar seu fazer profissional [...], **possibilitando a ampliação** do espaço ocupacional e condições de trabalho e remuneração adequadas (Sociais, p. 131, grifos nossos).

No exemplo, utiliza-se a marca de novidade justamente para demarcar uma contribuição do estudo para a área: "possibilitando a ampliação do espaço ocupacional e condições de trabalho e remuneração adequadas", tendo em vista que o objetivo do estudo é avaliar o aparato jurídico-político construído ao longo dos anos pelos assistentes sociais.

A marca de novidade é bastante recorrente na introdução dos artigos das áreas, principalmente nos momentos de contextualização, justificativa e contribuição. No caso das Ciências Sociais, a novidade advém das transformações nas condições de exercício profissional do assistente social que é foco do trabalho, destacando-se as leis que dão respaldo para isso:

> Para atender aos fins deste artigo, basta assinalar que ditas transformações [...] modificaram substancialmente **não só** o paradigma do processo e gestão do trabalho capitalista e o sistema estatal, **mas, também** [...] Por conseguinte, influenciam **também** as condições do exercício profissional [...] O espaço ocupacional ampliou-se **também** com atividades voltadas para implantação, orientação e representação em Conselhos de Políticas Sociais e de Direitos (Sociais, p. 132, grifos nossos).

No caso das Ciências Sociais, fez-se um percurso das transformações no padrão social do trabalho, acrescentando-se a noção do exercício profissional e também as atividades voltadas para implantação e orientação nos Conselhos. Todo esse acréscimo de informações, evidenciada pelas expressões "não só", "mas, também", "também", surge justamente para "atender aos fins" do artigo, conforme está marcado no excerto. De certa forma, a busca por demarcar o acréscimo de informação dentro da contextualização é justamente para propor que há, sim, visões já existentes em relação à temática e que o artigo procura evidenciar mais um foco, como ocorre na área da Saúde:

> Ao se refletir sobre o SM e os problemas da profissão, **lida-se com algo maior** do que uma análise de como as relações de poder se constroem e se desconstroem na enfermagem e na saúde, **avançando-se para** o modo como os profissionais da enfermagem se transformam em sujeitos, se subjetivam e se constroem como seres éticos (Saúde, p. 3, grifos nossos).

As expressões utilizadas mostram a relação de diálogo entre estudos com foco na "análise de como as relações de poder se constroem e se desconstroem na enfermagem e na saúde", indo além dessa perspectiva, visto que o estudo "avança" para a noção de como os profissionais da enfermagem "se transformam em sujeitos, se subjetivam e se constroem como seres éticos, percebendo o SM e enfrentando, ou não, os problemas morais a ele relacionados".

As áreas que apresentam marcas de novidade na conclusão são Saúde, Sociais e Linguística.

O artigo da área da Saúde apresenta, em sua conclusão, dois grandes momentos de novidade. O primeiro deles aborda os resultados finais do estudo, afirmando-se que "compreender o SM permite *ir além do* enfrentamento dos problemas morais dos próprios trabalhadores, *chegando a* configurar, de maneira mais ampla e reflexiva, a

situação da própria instituição e do sistema de saúde" (Saúde, p. 8, grifos nossos). A novidade maior da pesquisa, então, é justamente "ir além" dos trabalhos que já são realizados e que postulam a necessidade do enfrentamento dos problemas morais. Para o pesquisador, ao entender o sofrimento moral, pode-se "chegar" à situação da própria instituição e do sistema de saúde. Isso é afirmado, pois a instituição e o sistema de saúde "podem estar dificultando os cuidados de enfermagem e a atenção integral na saúde, **provocando, consequentemente, a necessidade da elaboração de uma ética de sujeitos ativos e de amplas possibilidades, definidas principalmente pelas relações consigo mesmos**" (Saúde, p. 8, grifos nossos).

Há a influência da instituição e do sistema de saúde no sofrimento moral e, a partir disso, demarca-se um dos pontos de novidade do estudo: "a necessidade da elaboração de uma ética [...] consigo mesmos". A questão da ética é mencionada e principalmente na área da Saúde, ela é destacada, tendo em vista que trata do contato e da relação entre os sujeitos. O artigo tende a sugerir a importância das relações dos sujeitos consigo mesmos, dialogando em busca de respostas para o sofrimento moral que os assola. Talvez seja por esse motivo que o pesquisador opta por demarcar, principalmente na introdução, que se busca refletir avançando para o modo como os profissionais se transformam em sujeitos, fazendo referências aos textos de Foucault.

A partir dessas constatações, o pesquisador traz seu segundo momento de novidade para o texto, destacando a contribuição de seu estudo para a temática:

> Nessa perspectiva, parece ser uma alternativa eficaz aos profissionais de enfermagem **questionarem-se, estranharem os fatos diários, problematizando o cotidiano e as relações instituídas**, buscando [...] formas de desnaturalizar práticas previamente estabelecidas e comumente aceitas (Saúde, p. 8, grifos nossos).

O artigo parece lançar ao profissional de enfermagem a responsabilidade por identificar e por entender como ultrapassar o sofrimento moral ocasionado por situações cotidianas do ambiente de trabalho. Busca-se fazer que, além de se abordarem as instituições, questionando-se seus papéis, é preciso que os profissionais, concebidos como sujeitos, questionem-se, estranhem seus afazeres cotidianos como forma de atuarem nas situações e de não estarem assujeitados a elas.

INSERÇÃO NA COMUNIDADE CIENTÍFICA

A marca de inserção na comunidade científica é bastante evidente no decorrer dos artigos científicos das áreas estudadas. No entanto, apenas três áreas apresentam a preocupação em inserir o estudo em um aporte teórico definido, desde o resumo, a saber: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes, Ciências Exatas.

Para que haja a produção científica e a circulação do conhecimento, o estudo tem a necessidade de estar inserido em um contexto maior de produção da ciência, ou seja, em uma comunidade acadêmica. As vozes e as marcações de autores, de correntes teóricas e de aporte teórico são expostas como formas de dar credibilidade ao texto apresentado, havendo o uso do discurso citado, da menção ao autor que pode marcar um consenso latente dentro da esfera.

Quadro 7 — Relação de inserção na comunidade científica: seções dos artigos e áreas

Seção do artigo	Áreas
Resumo	Humanas; Linguística; Exatas.
Introdução	Exatas; Sociais; Engenharia; Saúde; Humanas.
Fundamentação teórica	Humanas; Linguística; Sociais.
Metodologia	Saúde; Exatas.

Fonte: A autora.

As áreas de Ciências Exatas e Linguística demarcam claramente a ancoragem em uma filiação teórica:

A formulação e a aplicação da pesquisa, bem como a análise dos resultados e as conclusões foram **baseadas no enfoque histórico-cultural de Vigotski e estudos sobre a linguagem matemática e a utilização da Leitura Escrita nas aulas de Matemática**, de diversos pesquisadores (Ciências Exatas, p. 513, grifos nossos).

> O corpus, analisado **segundo perspectiva discursiva de linha francesa**, se compõe dos primeiros artigos publicados para divulgar resultados de pesquisas, realizadas no Brasil, sobre redações de vestibular (Linguística, Letras e Artes, p. 283, grifos nossos).

Existem marcadores de referência, como "baseado em", "segundo", que retomam o conhecimento da comunidade para mostrar inserção do sujeito dentro do contexto maior de pesquisa. Evidenciar a corrente ou o estudioso em que o estudo se ancora constitui uma estratégia a favor da credibilidade e do conceito de cientificidade (CORACINI, 1991).

No caso das Ciências Humanas, alternativas e críticas para as possíveis respostas ao título do artigo serão "apoiadas pelo autor", conforme já mencionado, evidenciando que ele se encontra dentro de uma comunidade maior que apresenta outras posturas, mas que possibilita a ele delimitar apenas umas das respostas possíveis: "*Especificamente*, abordam-se as respostas que partem de uma natureza humana determinante [...]".

As introduções dos artigos de Exatas, Sociais, Engenharia, Saúde e Humanas apresentam marcas de inserção dos trabalhos na comunidade científica, isto é, indicam que estão inseridos em uma esfera maior que delimita a realização do estudo, a escolha da temática etc. Ao analisar os artigos, a relação de inserção na comunidade científica denota alguns valores. No caso do artigo de Ciências Exatas, tem-se marca de inserção no:

> [...] embasamento teórico da formulação, da aplicação e do acompanhamento da pesquisa, bem como da análise dos resultados e das conclusões, foi feito à luz do enfoque histórico-cultural de Vigotski (1998, 2001), da mesma forma que de estudos realizados recentemente sobre a linguagem matemática e a utilização da Leitura e Escrita nas aulas de Matemática, por **diversos pesquisadores, como Corrêa (2005), Fonseca e Cardoso (2005), Malta (2004), Mesquita (2001), Pimm (1999), Santos (2005) e Smole e Diniz (2001)** (Exatas, p. 514-515, grifos nossos).

Ao contrário da relação dialógica de conhecimento científico consensual, que não aponta explicitamente os autores usados (por exemplo, fazendo uso de referências genéricas, pressupondo que o leitor conheça o assunto), no caso da inserção na comunidade científica, existem evidências explícitas de que há vínculo entre a individualidade do trabalho e o todo que envolve sua produção.

No caso das Exatas, a inserção está marcada no momento de enunciar o aporte metodológico do estudo: "enfoque histórico-cultural de Vigotski"; ao invés de expor genericamente que "diversos pesquisadores" fazem estudo da temática abordada no artigo, há a ampliação e a especificação disso ao usar a citação dos estudiosos que se voltam para a perspectiva seguida pelo pesquisador: *"Corrêa (2005), Fonseca e Cardoso (2005), Malta (2004) [...]". Em razão de o espaço na introdução ser bastante breve, no caso das Exatas, a inserção se dá apenas para indicar o embasamento teórico, havendo a explanação e a retomada dos autores mencionados no decorrer do artigo.*

Já na área de Engenharias, a relação dialógica de inserção está presente em alguns parágrafos da introdução, nos momentos em que se tem o histórico sobre a Barragem de Orós, foco do estudo:

> Desde o tempo do império brasileiro, a barragem de Orós foi uma fonte de reflexões. Somente no período republicano, nos primeiros anos da Inspeção Federal de Obras Contra a Seca, fundado em 1909, foi estudado e concluído o projeto da barragem, destruído por um incêndio em 1912[123] [...] (Engenharias, p. 406, tradução nossa).

Boch (2013) concebe o quadro histórico como uma forma de indexar o objeto do estudo às correntes ou a outros autores que abordam o assunto, como "Araújo, 1990", citado ao longo do artigo. A marca de historicidade é evidenciada essencialmente pelo uso de verbos no pretérito, como "foi", "foi estudado e concluído". A área de Humanas faz uso da relação de inserção justamente ao evidenciar o recorte de uma perspectiva em função de haver outras existentes:

> [...] só desenvolverei **uma das modalidades possíveis** de respostas à pergunta contida no título, isto é, as concepções que atribuem os comportamentos humanos ao impacto de uma natureza humana, bem como as críticas a elas. **Ficarão de fora quase inteiramente**, então, múltiplos elementos que apareceriam se fossem discutidas posturas de outros tipos, por exemplo, **o impacto das ideologias, representações coletivas e programações sociais do comportamento sobre as ações humanas** (Humanas, p. 19, grifos nossos).

O próprio autor é responsável por indicar que apenas uma modalidade de tratamento da temática será abordada **"uma das modalidades possíveis de respostas à pergunta"**. No entanto, não deixa de mencionar outros elementos que poderiam ser discutidos, como "o impacto das ideologias", fato que evidencia e situa o trabalho em um universo acadêmico que estuda a temática.

Ao tratar da inserção na comunidade científica na fundamentação teórica são destacadas três áreas: Humanas, Linguística e Sociais, já que seus artigos apresentam, especificamente, uma seção destinada à exposição de teorias.[124] As outras áreas também apresentam suas teorias, no entanto embutidas em outras seções, como na introdução.

123 "Since the time of the Brazilian empire, the dam Orós was a source of reflections. Only in the Republican period, in the early years of the Federal Inspectorate for Works Against Drought, established in 1909, it was studied and completed the draft of the dam, destroyed by fire in 1912 [...]" (Engenharias, p. 406).

124 As outras áreas de conhecimento citam a utilização de teóricos, seja na introdução, seja no desenvolvimento do estudo, fazendo uso de recursos de referências parecidos com os apresentados pelas áreas mencionadas. No entanto, este estudo, a fim de se referir à inserção na comunidade científica presente na seção de fundamentação, opta pelos artigos que destinam um espaço específico para abordá-la.

É possível afirmar que o momento de retomada teórica nos artigos analisados se configura como forma de inserção em uma comunidade maior de estudo, haja vista que a seção de fundamentação teórica tem a função de utilizar, de reconhecer e de dar crédito à criação intelectual de outro autor. Trata-se, então, de "uma questão básica de ética acadêmica e de consciência sobre o grau de ineditismo da nossa pesquisa, pois demonstramos saber que não estamos "reinventando a roda"" (MOTTA-ROTH; HEDGES, 2010, p. 90).

No caso da Linguística, a seção de fundamentação é bastante breve, tendo como foco maior situar o trabalho dentro de uma área específica, "segundo perspectiva discursiva de linha francesa" (p. 284). O autor destaca os dois estudiosos que nortearão o seu estudo, a saber, "Foucault e Maingueneau" (p. 284), demonstrando a concordância do pesquisador com as ideias expostas pelos teóricos: "[...] *em acordo com a perspectiva foucaultiana*, não se trata de procurar uma origem a partir da qual um processo contínuo levou à construção gradual de um novo objeto de estudos na área em questão [...]"; "*Segundo o autor* [Maingueneau], a interdiscursividade [...]" (Linguística, p. 285, grifos nossos).

O discurso relatado é marcado pelas referências nominais aos autores, que são antecedidas de expressões como "em acordo com; segundo o autor". O pesquisador, a fim de utilizar a palavra do outro, realiza todo um trabalho de reformulação interior, de síntese das informações, transformando o dizer do outro, colocando-o a serviço do próprio objetivo, da nova situação de interação (CORACINI, 1991). Isso é evidente, principalmente, na paráfrase da teoria da "interdiscursividade" apresentada pelo pesquisador, com base em Maingueneau, porque se escolhe um dos assuntos estudados pelo autor e que serve de fundamento para o estudo da constituição discursiva sobre as redações escolares. No caso analisado, ao situar a pesquisa na fundamentação teórica, sinaliza-se qual parcela da grande área é mais diretamente relevante para o estudo. Dentro da linha de estudo da análise do discurso de linha francesa, foca-se na interdiscursividade, na constituição do discurso no decorrer do tempo. A relação de inserção presente na metodologia das áreas de Saúde e Exatas ressalta o diálogo estabelecido entre pesquisador e estudiosos, pensando-se nas formas de organizar o desenvolvimento da pesquisa.

A área da Saúde, ao indicar como as questões do questionário seriam analisadas, validou-as em constructos extraídos de outros estudiosos, conforme se verifica pelas referências numéricas que são colocadas logo após suas indicações:

> As vinte e três questões do instrumento foram validadas em cinco constructos, denominados nesta pesquisa como: **falta de competência na equipe de trabalho**, definido como ausência de habilidade ou competência técnica [...] **(11)**; **negação do papel da enfermagem como advogada do paciente**, definido como o potencial não utilizado pela enfermagem para reivindicar os direitos dos pacientes **(17)** [...] (Saúde, p. 4, grifos do autor e nossos).

Os numerais em negrito se referem aos autores utilizados e que serviram de fundamento para o estudo. Esse procedimento revela o consenso do autor com os teóricos estudados, isto é, toma-se a palavra do outro, torna-a sua, tendo em vista o estudo a ser realizado. A marca de diálogo entre os autores se dá pela numeração, não há indicação do nome dos teóricos no texto, verbos que indicam citação etc.

Outro elemento que caracteriza a inserção do trabalho em um contexto maior de produção científica é o fato de mencionar o papel do "Comitê de Ética em Pesquisa". Ao

fechar a metodologia, o pesquisador informa ao leitor: "O projeto foi antecipadamente **julgado** e **aprovado** pelo **Comitê de Ética em Pesquisa**, com Parecer n.º 70/2010" (Saúde, p. 4, grifos nossos). Esse dado responde diretamente àquilo que as normas de avaliação dos pareceristas de alguns periódicos postulam (FUZA, 2015): o trabalho "respeita legislação para pesquisa envolvendo seres humanos", indicando que ele pode estar inserido no contexto acadêmico, já que pesquisas envolvendo seres humanos devem passar pela aprovação do Comitê, gerando-se um parecer, conforme consta: "Parecer n.º 70/2010".

RELAÇÃO DE QUESTIONAMENTO DA TEORIA EXISTENTE

Essa relação se volta para o questionamento presente no resumo quanto às teorias existentes e que o estudo busca analisar, funcionando como uma forma de testar o que já é corrente na área e o que pode ser ampliado por meio do estudo. Duas áreas utilizam tal relação, a saber: Ciências Sociais e Engenharias.

O resumo de Ciências Sociais comenta as salvaguardas jurídico-políticas disponíveis e avalia o aparato existente, construído historicamente pelos assistentes sociais, verificando se o aparato "é suficiente para melhor qualificar seu fazer profissional e contrapor-se aos níveis de desemprego e precariedade do trabalho". A forma de construção da sentença demarca uma noção de questionamento daquilo que já se tem, buscando evidenciar se o aparato é suficiente para que se possam qualificar os profissionais.

Com essa mesma perspectiva, tem-se a ideia presente no resumo das Engenharias, que objetiva apresentar a aplicação prática de conceitos e alguns métodos de análise de risco, para verificar a possibilidade de superação da lâmina d"água de projeto no vertedouro da barragem Orós, pelo excesso de vazão afluente. Para que isso aconteça, o artigo buscou avaliar "as fórmulas empíricas do projeto original", ou seja, partiu-se de algo já existente, questionando-se a teoria apresentada, a fim de que novas possibilidades de estudos fossem geradas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise possibilitou delimitar sete tipos de relações dialógicas nos artigos científicos das áreas do conhecimento. As relações encontradas e as áreas dos artigos nas quais ocorrem são destacadas na sequência:

Quadro 8 – Relações dialógicas estabelecidas no interior dos artigos científicos das áreas

RELAÇÕES DIALÓGICAS	ÁREAS
DIÁLOGO COM CONHECIMENTO CIENTÍFICO CONSENSUAL	Sociais; Exatas; Engenharias; Humanas; Linguística; Saúde.
RELAÇÃO DE PERGUNTA E DE RESPOSTA	Humanas
CONCORDÂNCIA COM ENUNCIADOS ALHEIOS	Linguística; Humanas; Saúde; Sociais; Exatas.
DISCORDÂNCIA DOS DISCURSOS ALHEIOS	Humanas; Saúde.

CONTINUA...

MARCA DE NOVIDADE	Sociais; Saúde; Humanas; Engenharias; Exatas; Linguística.
INSERÇÃO NA COMUNIDADE CIENTÍFICA	Humanas; Linguística; Exatas; Sociais; Engenharias; Saúde.
RELAÇÃO DE QUESTIONAMENTO DA TEORIA	Sociais; Engenharias.

Fonte: Fuza, 2015, p. 323.

Diante do exposto, verifica-se que as relações dialógicas mais recorrentes nos artigos das áreas e que estão presentes em todos eles são a inserção na comunidade científica, o diálogo com conhecimento científico consensual e a marca de novidade. Embora sejam áreas específicas de conhecimento, as relações dialógicas mostram-se semelhantes, tendo em vista o objetivo maior do gênero artigo científico: reportar um estudo, fazer o conhecimento circular, causando impacto na área de conhecimento.

O leitor do artigo precisa estar convencido de que o estudo realizado tem relevância para a área de saber em que a pesquisa se inscreve, logo há a busca incessante para inserir o trabalho no contexto de produção da comunidade científica, por meio da menção aos teóricos, às pesquisas já elaboradas, mesmo que seja de forma genérica, como ocorre no diálogo com conhecimento consensual. Além da necessidade de se enquadrar dentro de uma esfera maior acadêmica, respondendo às suas necessidades, o texto deve apresentar algo inédito, que seja relevante para o periódico e, consequente, que atraia a atenção dos possíveis leitores da área.

Ao tratar da inserção do texto na comunidade científica, é possível afirmar que vários recursos, tanto linguísticos quanto discursivos, podem ser utilizados para delimitar essa relação: uso de referências nominais, elemento mais utilizado como forma de evidenciar os teóricos e as pesquisas que vêm sendo produzidas na área, fazendo que o texto se insira na comunidade de produção da ciência; uso de notas de rodapé para especificar alguma informação extra sobre o estudo ou para evidenciar a referência na íntegra; uso de referências numéricas que levam à mistura dos discursos do pesquisador e do teórico consultado sem se definir quem é o dono da palavra. De acordo com Coracini (1991), o uso e a profusão de notas, de referências e de citações constituem uma estratégia a favor da credibilidade e do conceito de cientificidade. A intenção no uso dos discursos relatados parece ser "mostrar a importância e a pertinência da própria experiência, situá-la no conjunto de pesquisas da mesma área, enfim, conseguir adesão do outro (leitor-cientista) à própria tese" (CORACINI, 1991, p. 170).

O uso das referências bibliográficas, ao final dos artigos, pode indicar inserção do estudo na comunidade científica, tendo em vista que se espera que a teoria mencionada seja adequada à temática abordada. De acordo com Coracini (op. cit.), caso algumas referências tidas como fundamentais no âmbito da especificidade não se encontrem no texto, o leitor poderá concluir que o pesquisador não está informado e que "suas palavras são pouco dignas de crédito" (p. 170). Da mesma forma, um número limitado de citações pode levar a concluir que o pesquisador não conhece as fontes de informação que a comunidade científica considera como relevantes, "dados estes que seriam indispensáveis para a valorização do seu texto e, consequentemente, força persuasiva" (p. 170). A questão da referência aos estudos da área atua como elemento que insere o texto em um contexto maior da ciência, atribuindo a ele credibilidade àquilo que é lido.

As relações de discordância dos discursos alheios e de relação de pergunta e resposta são as menos utilizadas. No caso da discordância, a justificativa para o pouco uso pode advir do fato de que se deve estabelecer boa relação entre os agentes da esfera acadêmica, mantendo o diálogo amigável entre os autores. Busca-se somente realizar contestações sutis de algumas ideias, conforme observado nas análises. O fato de não haver tanta discordância nos textos justifica também a baixa recorrência da relação de questionamento da teoria, realizada somente pelas áreas de Sociais e de Engenharias, haja vista que a busca está em evidenciar o que se tem na acadêmica e trazer algo inédito para complementar os estudos existentes.

A área de Humanas, por exemplo, faz uso da discordância, pela própria característica do estudo que traz diálogos entre teorias que abordam a natureza humana, a partir de duas perspectivas: natural e social. Em razão disso, ao mesmo tempo em que discorda, o pesquisador concorda, fazendo uso da relação de concordância com enunciados alheios.

A busca, então, para que o estudo esteja de acordo com aquilo que postula a esfera científica leva à segunda relação dialógica mais recorrente: a de concordância com os discursos. Ao mesmo tempo em que o pesquisador se insere em um universo de pesquisa e discute teorias, ele as confirma, colocando-as em diálogo com seu pensar e com outros sujeitos que tratam da mesma temática.

A relação de pergunta e de resposta ocorre apenas na área de Humanas, haja vista que o próprio texto é construído da relação dúbia de perguntar e responder, visando à alteridade dos discursos que se faz tão marcada no decorrer de todo o texto. Conforme Souza e Albuquerque (2012), a compreensão dos temas que se quer investigar em pesquisas de Ciências Humanas ocorre pelos confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis entre o pesquisador, as teorias etc. A alternância de perguntas e respostas fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber a natureza humana, pois o pesquisador não apenas pergunta para obter respostas para os objetivos traçados no início do texto, mas, ao perguntar e também responder, "posiciona-se como um sujeito que do lugar de pesquisador traz perspectivas e valores diversos" (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012,308), tanto que, em vários momentos do texto, coloca-se como "eu" do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto objetivou analisar as relações dialógicas estabelecidas no interior dos discursos acadêmico-científicos presentes em artigos de periódicos nacionais A1 das diferentes áreas do conhecimento — Ciências Humanas, Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde, Ciências Sociais, Engenharias, Linguística, Letras e Artes. Dessa forma, dois objetivos foram delineados: a) destacar os tipos de relações dialógicas presentes nos discursos das diferentes áreas; b) evidenciar a dialogicidade do discurso científico, marcado pela heterogeneidade discursiva.

Quanto ao primeiro, as análises dos artigos possibilitaram a constatação de sete tipos de relações dialógicas no interior dos discursos em todas as áreas. Com isso,

repensa-se a noção bakhtiniana, retomada por Amorim (2004), de que as Ciências Humanas aparentam mais dialogicidade, enquanto as Ciências Naturais são consideradas como formas monológicas de conhecimento, visto que abordam objetos do mundo (terra, ar, pedras etc.).

A análise, de certo modo, reforça a noção de que todo discurso é dialógico por natureza, envolvendo um concerto de vozes, que podem ser dissonantes. Ao abordar o monologismo, o que ocorre, na realidade, é a intenção de que o discurso se torne monológico, quando, na realidade, isso é uma ilusão. Para Sobral (2009), há discursos que na superfície se organizam em termos monológicos, mas que, na verdade, são dialógicos, como ocorre com o discurso acadêmico, já que cultua certas afirmações, dando a impressão de abafar a voz do outro, mas que, em seu âmbito, reconhece a presença de outros discursos no próprio ato de afirmar: "recordemos que negar é reconhecer uma dada afirmação!" (SOBRAL, 2009, p. 39).

Ao considerar as relações dialógicas, é possível ainda vincular algumas delas a motivações maiores, em função dos critérios dos pareceres dos avaliadores dos periódicos, constatação que poderá ser apresentada em outra oportunidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa , 2004.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski.** Tradução: Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

____; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BOCH, F. Former les doctorants à l"écriture de la thèse em exploitant les études descriptives de l"écrit scientifique. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão (SC), v. 13, pp. 543-568, set.-dez. 2013.

CORACINI, M. J. **Um fazer persuasivo:** o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ; Campinas : Pontes, 1991.

CORTES, G. R. O. Dialogismo e Alteridade no Discurso Científico. **Eutomia,** Ano 2, n. 2, pp. 1-11., dez. 2009. Disponível em: <www.revistaeutomia.com.br/.../Dialogismo_e_Alteridade_no_Discurso>. Acesso em: 10 jun. 2014.

FURLANETTO, M. M. Hiperenunciador: o outro do supradestinatário? **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarãov. 12, n. 1, pp. 325-345, jan.-abr. 2012. Disponível em: < http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/1201/00.htm>. Acesso em: 20 jul. 2012.

FUZA, A. F. **A constituição dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas.** 2015. 368 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro:** os modos de participação na construção do texto. Brasília: UNB, 1998.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal, **Línguas & Letras,** Cascavel, v. 10, n. 18. 2009. Disponível em: <http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H**. Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

OHUSCHI, M. C. G. **Ressignificação de saberes na formação continuada:** a responsividade docente no estudo das marcas linguístico-enunciativas dos gêneros notícia e reportagem. 2013. 296 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

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

SANCHES, K. P. **Relações dialógicas em artigos científicos:** análise de um periódico de saúde e segurança do trabalho. 2009. 301f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009a.

____. Interdiscursividade em artigos científicos.In: GARCIA, B. R. V.; SILVA, C. L. C. R; PIRIS, E. L. (Orgs.). **Análises do Discurso:** o diálogo entre as várias tendências na USP. São Paulo, Paulistana , 2009b.

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

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 7, n. 2, pp. 109-122, jul.-dez. 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/8124-30694-1-PB%20(1).pdf>._Acesso em: 10 maio 2014.

OS SUJEITOS SOB OS HOLOFOTES DA MÍDIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DE MICHEL FOUCAULT

SUBJECTS IN THE MEDIA SPOTLIGHT: REFLECTION BASED ON MICHEL FOUCAULT

Sílvia Mara de Melo[125]

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir acerca dos acontecimentos midiáticos envolvendo sujeitos em questões polêmicas na atualidade, e para isso analisaremos três fatos ocorridos nos anos de 2012, 2014 e 2015 que se referem a duas celebridades e uma pessoa anônima, todas vítimas de crimes digitais. Propõe-se examinar enunciados de situações criminosas a partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso, com ênfase nas ideias de Michel Foucault. Diante de textos jornalísticos extraídos da internet, examinamos notícias que tiveram repercussão na mídia, uma delas foi divulgada vários dias na TV e envolve diretamente o nome da atriz brasileira Carolina Dieckmann, que teve seu computador invadido por um hacker e suas fotos íntimas vazadas na rede; o ator Stênio Garcia e sua esposa tiveram suas fotos furtadas do aparelho de celular, outro fato também comentado nas redes e na TV refere-se a uma pessoa anônima igualmente vítima de um hacker.

Palavras:chave: Análise do discurso; Crimes digitais; Mídia.

ABSTRACT: This paper proposes to think about media facts involving people in controversies matters currently and we are going to analysis three facts that occurred between 2012, 2014 and 2015 involving two celebrities and an anonymous person, everybody were victims of digital crimes. We propose to examine the utterances involving criminal situations using Discourse Analysis theories, emphasizing the ideas of Michel Foucault. With newspaper articles taken from the Internet, we examine pieces of news that had great repercussion in the media. One of them was on TV news for days and involve the name of Brazilian actress Carolina Dieckmann, who had her computer hacked and her private pictures leaked on the web; the actor Stênio Garcia and his wife had their pictures stolen of the mobile phone. Another fact broadcast on the internet and on TV news involves an anonymous person who had been victim of a hacker.

Keywords: Discourse Analysis; Digital Crimes; Media.

125 Professora adjunta na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE). E-mail: smaramelo2012@bol.com.br

INTRODUÇÃO

Nossa proposta, neste artigo, é refletir acerca de situações polêmicas envolvendo indivíduos famosos e anônimos em crimes digitais, e para isso iremos analisar enunciados midiáticos que circularam na internet nos anos de 2012, 2014 e 2015.

Empregamos os conceitos de Discurso, de Sujeito, do Governo de si advindos de Michel Foucault, por entender que dialogam com nossa proposta de análise, suas ideias contribuem para a compreensão do que vem ocorrendo na atualidade no espaço midiático. Organizamos nosso trabalho da seguinte forma: na primeira seção, denominada "Michel Foucault e sua importância para a análise do discurso", procuramos mostrar a relevância que tal autor teve para os estudos em análise do discurso, propomos dialogar com conceitos de sua obra *A hermenêutica do sujeito*; na segunda seção, "o cuidado de si em Foucault e sua relação com os acontecimentos midiáticos", trazemos à tona os acontecimentos envolvendo crimes digitais e dialogamos com Foucault no que diz respeito aos conceitos do autor sobre o *cuidado de si* e o *governo de si*; na terceira seção, "A lei Carolina Dieckmann: uma abordagem discursiva", refletimos acerca de questões jurídicas envolvendo crimes digitais; por último, em "O invasor e a internauta: o desgoverno de si", mostramos um crime envolvendo um *hacker* que ameaçava suas vítimas depois de furtar suas contas na internet.

MICHEL FOUCAULT E SUA IMPORTÂNCIA PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

Muitas das reflexões de Michel Foucault se deram durante suas aulas no *College de France*, na França, em Paris, no século XX. Sua obra "A hermenêutica do Sujeito", (2006), nos traz, por exemplo, um agregado de reflexões acerca do *cuidado de si*. É com base nos estudos de textos gregos e romanos que Foucault nos apresenta uma discussão de temas tão contemporâneos. Ao examinarmos acontecimentos midiáticos na atualidade a partir dos conceitos foucaultianos, podemos corroborar a tese de que ele foi um filósofo de nosso tempo e suas reflexões podem ser relevantes em diversos campos do conhecimento.

As noções de *Sujeito* trazidas à baila por Foucault em muito contribuíram para os estudos do discurso; por essa razão, as noções de subjetividade serão tomadas aqui a fim de refletirmos acerca do sujeito envolvido em situações polêmicas. Apesar de já ser considerado consenso que Michel Foucault não tenha tido a intenção de se tornar um analista do discurso, nunca é demais relembrar que suas reflexões são relevantes para esse aporte teórico-metodológico. Refletiremos sobre as matérias jornalísticas pelo viés de Foucault, tomando como obras de referência principalmente *A hermenêutica do sujeito* (2006) e *A ordem do discurso* (1996). Focamos situações envolvendo tanto pessoas midiáticas, quanto anônima, cujas histórias foram expostas na *web*.

O CUIDADO DE SI EM FOUCAULT E SUA RELAÇÃO COM OS ACONTECIMENTOS MIDIÁTICOS

Michel Foucault (2006) aborda na obra *A hermenêutica do sujeito* o conceito o *cuidado de si*. Ao voltar-se para os estudos da Grécia, o filósofo diz que o princípio "é preciso ocupar-se consigo mesmo" era uma antiga sentença da cultura grega. Segundo ele, ocupar-se de si mesmo, delegar a outros as tarefas cotidianas para voltar-se a si é um privilégio político, econômico, social e um estilo de vida na Grécia antiga. Em suas palavras: "[...] o que está em jogo no diálogo é, pois: qual o eu de que devo ocupar-me a fim de poder, como convém ocupar-me com os outros a quem devo governar" (FOUCAULT, 2006, p. 51).

As reflexões de Foucault vão mostrando que o *cuidado de si* vai se modificando no decorrer da história. Havia a preocupação no *cuidado de si* na cultura grega no intuito de cuidar da cidade. Era preciso primeiro *cuidar de si* para em seguida pensar em governar. Sua reflexão mostra que o *cuidado de si* estende-se para qualquer situação, para qualquer cidadão. Ao mencionar a prática de si: a correção dos erros, das deformações, Foucault trata do cuidado que se deve ter com a alma, não o cuidado para tornar-se governante, mas para suportar os revezes e os problemas que a vida nos impõe.

Essas teses do filósofo nos fazem refletir acerca de como muitas pessoas têm empregado a mídia na atualidade para invadir a privacidade dos indivíduos e como a maneira de as vítimas lidarem com as tecnologias tem trazido desconforto e, ao mesmo tempo, problemas. É muito comum celebridades e também pessoas anônimas terem suas imagens afetadas pela mídia quando não tomam o *governo de si* e acabam "caindo" em armadilhas criadas por pessoas mal-intencionadas. Dizemos isso com base em fatos recentes em que celebridades e também anônimos deixam-se fotografar nus por namorados ou por si mesmos e, muitas vezes, têm seus arquivos *haqueados* ou utilizados como forma de vingança por pessoas e mídias que querem de algum modo denegrir e até mesmo chantagear o outro a fim de se obter alguma vantagem.

Na contemporaneidade, os aparelhos celulares têm sido utilizados para várias funções e estão à mão de qualquer usuário a qualquer tempo; por essa razão, qualquer um, em qualquer momento ou situação, pode ser filmado, fotografado, "vigiado" por uma câmera de aparelho celular ou até mesmo por outro tipo de tecnologia.

Nesse sentido, tomar o *governo de si* ou ter o *cuidado de si* tem sido cada dia mais difícil, se considerarmos a nossa cultura cibernética. Tomemos, por exemplo, o caso Carolina Dieckmann, que, em 2012, teve seu computador invadido por *hackers* e suas fotos íntimas foram parar na internet. A atriz, que não se conformou com a invasão de privacidade, foi até as últimas consequências para punir os culpados pelo ocorrido. Com esse acontecimento, surgiu a lei n.º 12.737/2012, apelidada de lei "Carolina Dieckmann". Tal lei altera o código penal para tipificar como infrações uma série de condutas no ambiente digital, principalmente as de invasão de computadores, além de estabelecer punições específicas, algo inédito até então. Outro acontecimento nesta ordem ocorreu mais recentemente, em 2015, com o ator brasileiro Stênio Garcia e sua esposa, que tiveram suas fotos íntimas furtadas de um aparelho celular.

Na atualidade, ter o *governo de si* é algo complexo, já que a tecnologia que nos traz tantas facilidades pode também promover desconforto e problemas para o internauta. E o sujeito que não quer ter sua imagem abalada por qualquer oportunista, precisa estar ainda mais atento e preocupado com o que pode lhe ocorrer. Como ter o controle de suas vidas está cada dia mais complicado, o aparelho judiciário interfere, criando leis que punam os culpados pela invasão de privacidade. A punição por crimes digitais é uma forma que o Estado encontrou de intimidar aqueles, que, por alguma razão, tentem abalar ou desestruturar a vida de outrem. O aparelho jurídico entra em ação no sentido de promover o *governo de si*, considerando que o sujeito usuário das novas tecnologias não consegue fazer isso sozinho.

Outro conceito que emprestamos de *A hermenêutica do sujeito* é o de cultura. Nas palavras de Foucault (2006):

> [...] se chamamos cultura a uma organização hierárquica de valores, acessível a todos, mas também ocasião de um mecanismo de seleção e de exclusão; se chamarmos cultura ao fato de que esta organização hierárquica de valores solicita do indivíduo condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais, que polarizam toda a vida; e enfim que esta organização do campo de valores e o acesso a estes valores só se possam fazer através de técnicas regradas, refletidas a de um conjunto de elementos que constituam um saber, então, nesta medida, podemos dizer que na época helenística e romana houve verdadeiramente uma cultura de si. (FOUCAULT, 2006, p. 221)

Segundo Foucault, é praticamente impossível falar da história da subjetividade, da relação entre o sujeito e a verdade, sem inscrevê-lo no quadro da cultura de si. Para ele,

> [...] se não retomarmos a história das relações entre sujeito e verdade do ponto de vista do que chamo, de modo geral, as técnicas, as tecnologias, as práticas que as compuseram e regraram, compreenderemos mal o que se passa com as ciências humanas. (FOUCAULT, 2006, p. 232).

Ele reitera o tema *o cuidado de si* de que o sujeito deve desviar o olhar dos outros, do cuidado com os outros e ocupar-se apenas consigo. Para Foucault (2006, p. 269)

> [...] é isto o que devemos fazer conosco: olhar o que se passa não na casa alheia, mas antes em nossa própria casa. Temos então a impressão- primeira impressão, ao menos, que se trata de substituir o conhecimento dos outros ou a malévola curiosidade em relação aos outros, por um exame sério de nós mesmos.

Em tempos de tecnologia midiática cada dia mais avançada, esse curioso olhar para os outros tem se tornado muito comum, pois além dos celulares com câmeras, máquinas fotográficas, o Facebook tem se tornado também uma ferramenta utilizada pelas pessoas, de modo geral, para se mostrarem e serem vistas. No Facebook, e mais atualmente no Whats"App, o indivíduo que posta fotos dos lugares por onde viaja em férias, de algum modo, tem necessidade de mostrar para o outro que está feliz, viajando etc., e isso provoca um sentimento no outro, que pode ser de inveja, de felicidade compartilhada ou de hostilidade e indiferença. Hoje, muitos empregam o Instagram para publicar imagens do que estão comendo, do que estão fazendo em um dado momento. Expõem-se na rede a todos aqueles que estão cadastrados como amigos, familiares, seguidores e fãs. Professores empregam tais ferramentas para divulgar seus trabalhos, mostrando fotos de alunos, de congressos, de eventos etc. Ao nosso olhar, o querer sair do anonimato tem sido cada vez mais uma necessidade do homem, o tornar-se uma

"celebridade", ao menos naquele pequeno nicho em que compartilha fotos e mensagens, deixou de ser mérito de artistas famosos. E, em muitos casos, essas aparições têm causado danos para algumas pessoas, que empregam os recursos tecnológicos sem contar que podem cair em alguma "armadilha".

Para Foucault (2006, p. 303), o cuidado de si não é algo que está relacionado apenas a uma fase da vida, é uma regra coextensiva à vida. "É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda a sua existência deve cuidar de si". Ao dizer que o sujeito deve ir em direção a alguma coisa que é ele próprio, emprega a metáfora da navegação, afirmando que o sujeito deve se dirigir ao porto inicial- ao seu lugar de origem, a sua pátria. Em suas palavras "A trajetória em direção a si terá sempre alguma coisa de odisséico" (FOUCAULT, 2006, p. 303). A trajetória é repleta de percalços, de riscos, imprevistos, e nada é garantia de segurança; ao contrário, ao se sair do lugar de origem, ao seguir seu itinerário, pode ocorrer que algo extravie o indivíduo.

Foucault (2006) entende que o sábio deve manter um conjunto de práticas para se tornar forte ao longo de sua existência. Ele cita Marco Aurélio "a arte de viver parece-se mais com a luta do que com a dança, na medida em que se deve sempre manter-se alerta e ereto contra os golpes imprevistos que caem sobre nós". (AURÉLIO *apud* FOUCAULT, 2006, p. 388-389).

As notícias que iremos examinar tratam de pessoas que sofreram golpes de internautas e tiveram suas vidas expostas e suas privacidades invadidas, ou seja, tais sujeitos não tiveram um conjunto de práticas que as poupasse dos percalços que a vida lhes impôs.

A LEI CAROLINA DIECKMANN: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA

A lei n.º 12.737, de 30 de novembro de 2012, vem ao encontro da necessidade de a sociedade punir crimes de informática e o discurso institucionalizado do aparelho jurídico torna crime ação do indivíduo que emprega os recursos tecnológicos para difamar, chantagear pessoas de modo geral.

Essa lei surge tendo em vista essas novas condições de produção, já que, do mesmo modo que a internet promove uma nova maneira de os homens se relacionarem, ela é um recurso empregado tanto para atitudes consideradas lícitas quanto ilícitas. Considerando essa nova conjuntura, a presidente da república Dilma Rousseff sancionou tal lei para coibir atitudes invasivas de *hackers*, na atualidade, que vêm promovendo dissabores na vida de muitos internautas que são tidos como vítimas desses sujeitos.

De acordo com a lei, há uma pena de três meses a um ano de reclusão e ainda multa para aqueles que "invadem dispositivo informático alheio, que realizam obtenção de comunicações eletrônicas privadas, informações sigilosas". Transcrevemos a seguir um trecho da lei:

> *Excerto da lei n.º 12.737, de 30 de novembro de 2012:*
>
> *[...] Invadir dispositivo informático alheio, conectado ou não à rede de computadores, mediante violação indevida de mecanismo de segurança e com o fim de obter, adulterar ou destruir dados ou informações sem autorização expressa ou tácita do titular do dispositivo ou instalar vulnerabilidades para obter vantagens ilícitas:*

> *Penas-detenção, de 3 (três) meses a 1 (um) ano, e multa.*
>
> *[...] Se da invasão resultar a obtenção de conteúdo de comunicações eletrônicas privadas, segredos comerciais ou industriais, informações sigilosas, assim definidas em lei, ou o controle remoto não autorizado do dispositivo invadido: Pena-reclusão de 6 meses a dois anos, e multa, se a conduta não constitui crime mais grave.*[126]

O que se deu com a atriz Carolina Dieckmann foi "invasão de conteúdo sigiloso e divulgação", tal como citado na lei. Neste caso e em muitos outros que têm ocorrido na atualidade, o aparelho jurídico acompanha as inovações a fim de coibir os novos formatos de criminalidade.

A reclusão em cadeias ou presídios e o pagamento de multas são os meios que o jurídico encontrou de coibir as atitudes ilícitas. No caso específico de Carolina Dieckmann, a repercussão na mídia ocorreu porque o nu é visto como tabu. As fotos que mostram a atriz nua só causaram tantos comentários porque em nossa cultura o sexo e o nu são questões reprimidas e não fazem parte de nosso repertório cultural lidar com essas questões de modo natural. Segundo Foucault (1996, p. 9):

> [...] sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala.

Mobilizamos a fala de Foucault sobre o dizer e a relacionamos às fotos nuas da atriz vazadas na internet por considerarmos que tanto o enunciado quanto as imagens trazem em seu bojo um ritual que exige ser cumprido. Falar de sexo tal como divulgar imagens de pessoas nuas são restritas em muitas circunstâncias.

Para Foucault (1996), a sexualidade e a política constituem-se de "lugares negros" em que a "grade é mais cerrada". Com essa metáfora podemos depreender que o sexo é uma região mantida ainda sob sigilo, fechada a sete chaves e que "deveria" permanecer entre quatro paredes. Esse modo de lidar com a sexualidade está relacionado à cultura de um povo.

Consideramos que há várias definições de cultura no domínio dos estudos de linguagem, porém empregaremos apenas a noção de cultura proposta pelo filósofo Michel Foucault (2006, p. 220), para quem "cultura é uma organização hierárquica de valores [...]" a cultura, em suas palavras, "solicita do indivíduo condutas regradas, dispendiosas, sacrificiais, que polarizam toda a vida". Este conceito dialoga com os valores da atriz Carolina Dieckmann, que concedeu uma entrevista à Rede Globo e relatou detalhes do ocorrido. Tal entrevista fora divulgada no site <g1.globo.com.> Vejamos:

> *Carolina Dieckmann fala pela primeira vez sobre fotos e diz que espera "justiça"*
>
> *Atriz deu entrevista a Patricia Poeta no Jornal Nacional desta segunda (14). Trinta e seis fotos pessoais dela foram publicadas na internet.*
>
> *A atriz Carolina Dieckmann falou pela primeira vez, no Jornal Nacional da noite*

126 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-014/2012/lei/l12737.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

> *desta segunda-feira (14), sobre o roubo de 36 fotos íntimas, que foram publicadas na internet. "Acho que agora vou poder voltar a viver, porque minha vida estava em suspenso", disse, sobre o alívio que sentiu pela polícia ter encontrado suspeitos.*
>
> *Em entrevista a Patrícia Poeta, ela disse que "nunca" cogitou ceder à extorsão — a atriz afirma ter recebido um pedido de R$ 10 mil para evitar a publicação das imagens.*
>
> *Emocionada, Carolina Dieckmann afirmou que sua "maior angústia" era de que o filho de 13 anos visse as fotos sem que ela estivesse presente para explicar. Contou que estava em São Paulo quando foi avisada por seu empresário de que as fotos tinham vazado. Assim que soube, ligou para casa pedindo que a internet fosse desconectada até que ela pudesse conversar com Davi, seu filho mais velho. "Minha preocupação era só falar para desligar a internet, porque não queria que ele tivesse acesso àquilo". Em seguida, a atriz diz ter ficado "muito nervosa" por estar longe da família nesse momento, e foi para a casa de uma amiga, que deu um calmante a ela.*
>
> *Carolina Dieckmann disse que a decisão de nunca ter posado nua sempre foi, em parte, pelo fato de ter um filho que hoje é adolescente. "A coisa de [não] me expor nua tem muito a ver com eu ter um filho de 13 anos, eu sempre coloquei isso abertamente". Diante do vazamento de suas fotos, se perguntou: "Pensei: o que é pior ? Ter uma mãe nua ou uma mãe que cede a uma chantagem?".*
>
> *"Eu acho que ele está orgulhoso de mim", declarou, sobre a reação do filho após ela ter contado a ele sobre o roubo e a exposição das fotos. "Ele foi muito maduro". A atriz também falou da reação e do apoio do marido, Tiago Worcman. "Eu me lembro que estava chorando muito no carro [...], e ele "meu amor, calma. Ninguém morreu, não tem ninguém com câncer terminal. Você é linda, as fotos eram para mim, tá tudo certo". "O mais louco, Patrícia, é que eu não fiz nada de errado", declarou. "É uma sensação de faca no peito".*
>
> *Perguntada sobre o que espera agora, respondeu: "Justiça. Eu quero o que for justo".*[127]

Pela entrevista nota-se o quanto a nossa cultura de tornar o nu como algo restrito desequilibrou, ainda que momentaneamente, a vida da atriz e fez com que perdesse o controle de si, o *governo de si*; quando ela diz que sua vida estava em suspenso, é porque o ocorrido promoveu um grande transtorno em seu cotidiano. Ao mesmo tempo é paradoxal este tabu em torno do nu em nossa sociedade, porque há várias revistas em que celebridades posam nuas e há uma relação comercial da exposição do corpo em revistas, *sites* etc. Assim, podemos depreender que não é apenas o nu que provoca polêmica, mas como ele ocorre.

O efeito de espetáculo em torno do nu deu-se, em nosso entender, porque não houve autorização da atriz para que suas fotos fossem comercializadas e a curiosidade do internauta em ver divulgado o nu promoveu um verdadeiro turbilhão de acontecimentos; caso a atriz tivesse posado nua para uma dessas revistas que trazem fotos sensuais de celebridades e que comercializam o nu, a repercussão disso talvez tivesse sido outra, menos espetaculosa. Se o sexo e o nu fossem encarados com mais naturalidade em nossa sociedade, provavelmente tais crimes nem ocorressem.

O caso Carolina Dieckmann teve grande repercussão porque há no homem, de modo geral, segundo Foucault (2006, p. 269), "uma malévola curiosidade em relação aos

127 Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/05/carolina-dieckmann-fala-pela-1-vez-sobre-roubo-de-fotos-intimas.html>. Acesso em: 24 maio 2017.

outros". Para ele, o sujeito deve desviar o olhar dos outros, do cuidado com os outros e ocupar-se apenas consigo. Caso, no "governo de si", todos estivessem preocupados com o governo de suas vidas, tais acontecimentos não teriam tanta relevância.

O fato de a atriz dizer que sentia angústia porque não queria que o filho visse as fotos antes de ela poder lhe explicar, também é uma atitude que mostra a nossa cultura de encarar o nu como algo que difama e provoca constrangimento, e tal sentimento provocado na atriz pode ser endossado também pelo fato de a mesma ser mãe, já que muito provavelmente outras crianças iriam ter acesso a tais fotos e isso poderia provocar um mal-estar para o filho. Carolina Dieckmann, que é casada, disse que as fotos foram tiradas e estavam arquivadas em seu computador para serem enviadas ao marido. Tendo isso em vista, o invasor, de acordo com a nova lei, será punido, já que não lhe foi concedido o direito de invadir o computador da atriz e tornar públicos arquivos que diziam respeito apenas à proprietária do *notebook*.

Em 2015 o ator Stênio Garcia também foi vítima de crime digital: Vejamos o texto publicado na *web*:

> *Aos 83 anos, Stênio Garcia aparece nu ao lado da esposa em foto vazada na web*
>
> *Duas "nudes" do ator Stênio Garcia, de 83 anos, ao lado de sua esposa Marilene Saade, de 47 anos, caíram na web durante a madrugada desta quarta-feira. Nas imagens, os dois aparecem completamente nus e deixam as partes íntimas à mostra em selfies tiradas pela mulher. As informações são da revista Quem.*
>
> *Stênio confirmou a veracidade da foto e falou sobre o tema para a revista Quem. "A gente brinca mesmo como todo casal saudável e não tenho problemas com isso. Estava com a minha mulher e não com a mulher de outra pessoa. Que problema tem isso? Não tenho celular há três anos. O problema foi que a Marilene registrou. Não tenho vergonha da nudez. Já fiquei nu várias vezes na TV e no teatro. O problema é que agora invadiram a minha privacidade. Isso é terrível!", afirmou.*
>
> *O ator global disse à revista que não sabe como as fotos vazaram, mas confirma que sua esposa deve ir à delegacia. "Por mim eu nem iria, não tenho nada a esconder, ando vestido na rua, mas a minha mulher quer entrar na justiça e saber quem vazou essas fotos".*
>
> *Em tom de brincadeira, Stênio disse que houve apenas um problema no episódio. "O único problema nisso tudo é que eu poderia ter ganhado dinheiro com isso, mas não ganhei. Tanta gente posa nua para revista e ganha com isso, mas eu não!", explicou. Durante a madrugada, o nome do ator liderou os assuntos mais comentados no Twitter.*[128]

128 Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2015/09/30/aos-83-anos-stenio-garcia-aparece-nu-ao-lado-da-esposa-em-foto-vazada-na-web.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

O nu na contemporaneidade apresenta-se em vários dispositivos que são de livre circulação. Vejamos o que Fernandes diz sobre o dispositivo:

> [...] o termo dispositivo refere-se a um conjunto heterogêneo que envolve discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas; ou seja, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo (FERNANDES, 2012, p. 66).

Ao dizer "não tenho vergonha da nudez. Já fiquei nu várias vezes na TV e no teatro", o ator, ao contrário de Carolina Dieckmann, demonstra tranquilidade para lidar com a situação a que foi submetido. O que o ator considera "terrível" é a invasão de privacidade, pois do mesmo modo que ocorreu com a atriz, as fotos de nudez foram furtadas do celular da esposa do Stênio Garcia. Novamente o nu promoveu a curiosidade de muitos internautas, vejamos que o texto informa: "[...] durante a madrugada, o nome do ator liderou os assuntos mais comentados no *twitter*". O ator afirma que o único problema foi que ele não ganhou dinheiro com a exposição, já que tanta gente posa nua e recebe por isso.

Esse posicionamento de Garcia corrobora nossa tese de que o nu, quando é comercializado, por meio de dispositivos midiáticos, não apresenta o mesmo efeito de espetacularização nos meios de comunicação, tais como *sites* de fofoca, jornas *on-line* etc. O espetáculo diante do nu ou do sexo apresenta outro efeito na mídia quando não é autorizado pelas partes envolvidas.

O INVASOR E A INTERNAUTA: O DESGOVERNO DE SI

Outro caso de invasão de privacidade ocorreu em outubro de 2014 quando um brasileiro foi preso por invadir perfis nas redes sociais e obrigar a vítima a fazer sexo com ele para não ser exposta. . Vejamos o texto que elucida tal situação. A notícia fora ao ar no programa fantástico em 2014 e circulou no jornal <G1.globo.com.> Edição do dia 26/10/2014:

> *Preso Brasileiro que Invadia Perfis de Mulheres na Web*
>
> *Hacker chantageava as donas dos perfis: quem quisesse ter o perfil de volta teria que fazer sexo virtual com ele.*
>
> *Um hacker brasileiro invadia perfis de mulheres na internet e chantageava as verdadeiras donas: quem quisesse ter o perfil de volta teria que fazer sexo virtual com ele.*
>
> *"Você não sabe quem sou eu, e você não sabe o que eu posso fazer", diz Cristian Antônio Pereira.*
>
> *Mas a mulher que conversa com ele pela internet não sabe disso.*
>
> *Cristian: Você tem cada coisa nos teus email, hein? Já acessei e vi alguma coisa.*
>
> *Cristian Pereira é um hacker. Ele invadiu o perfil de uma mulher em uma rede social e também os emails dela. E conseguia impedir que a vítima desativasse as contas.*
>
> *"Ele começou a querer me ver, a querer que eu tirasse a parte de cima da blusa, a querer que eu ficasse pelada para ele", conta uma das vítimas.*

Cristian: Você não vai me mostrar os seus peitos, para eu ver? Você não está fazendo nada que eu estou pedindo.

"E ele começou a me ameaçar, porque no meu email tinha vídeos meu e do meu namorado, e ele me ameaçou com esses vídeos", conta a vítima.

Se a mulher não ficasse nua para ele, Cristian publicaria no perfil dela os vídeos íntimos que encontrou nos emails.

Cristian: Quando teu filho crescer, você explique para ele isso.

Ela resistiu. E foi ameaçada de estupro.

Cristian: Ou vai acontecer pela internet ou vai acontecer pessoalmente. Você que escolhe. E não é a primeira vez que eu faço isso, não.

A mulher tinha aceitado uma solicitação de amizade em nome de Fred Maya, um perfil falso criado pelo hacker Cristian Pereira.

"E ele manda um link de uma foto bonita, "olha onde estou, é da minha cidade", ele era muito galanteador. E a pessoa, como estava nessa conversa e tudo, acaba clicando", diz Wanderson Castilho, peritos em crimes cibernéticos.

Ao clicar, a pessoa recebe a informação falsa de que saiu da rede social. E a partir daí o hacker passava a controlar o perfil da vítima. Quando invadia um perfil, Cristian Pereira fingia ser a dona do perfil roubado e procurava as amigas dela na internet. Aconteceu com esta outra mulher.

"Eu estava conectada na internet e uma amiga minha me chamou no bate-papo", conta uma outra vítima.

Mas era Cristian. E ele pediu para conversarem por vídeo.

"Na hora que eu liguei a câmera, não era ela. Era o rapaz. Quando ele ligou já falou que ele tinha me assaltado. Ele falava "eu só quero ver os seus seios e devolvo as suas contas, só isso e eu devolvo as suas contas". Eu falei para ele que eu não ia mostrar", lembra a vítima.

Também foi ameaçada de estupro.

"Ele fazia uma pesquisa e descobria o entorno da casa da pessoa", destaca Iolanda Garay, perita em crimes cibernéticos.

"Quando ele viu que eu não ia ceder, ele falou "eu sei onde você mora", falou o número da minha casa", conta a vítima.

As jovens procuraram a ajuda de peritos digitais e da polícia, que descobriu: Cristian Antonio Pereira era foragido da Justiça, condenado por um estupro na cidade de Rolândia, no Paraná.

O primeiro contato com essa vítima também tinha sido pela internet.

"Eu tinha uma rede social e uma amiga minha veio falando de uma pessoa", conta a vítima.

Não era amiga nenhuma, era Cristian de novo.

"E ela falou assim tinha uma pessoa para te apresentar, você quer conhecer?", conta a vítima de estupro.

A pessoa era o próprio Cristian, é claro. Eles marcaram encontro em uma lanchonete. Mas o criminoso levou a vítima para um terreno baldio.

> *"No outro dia minhas redes sociais estavam todas raqueadas", disse a vítima de estupro.*
>
> *Cristian chegou a ser condenado por esse crime em 2012.*
>
> *"Condenação essa de 13 anos e 6 meses de reclusão, cujo mandado de prisão encontra-se expedido desde 11 de setembro de 2012", destaca Márcia Rodrigues dos Anjos, promotora de Justiça.*
>
> *A polícia descobriu que ele deixou o país durante o julgamento. E identificou pelos endereços de IP, a identidade digital dos computadores, que era do interior da Inglaterra que aterrorizava as brasileiras.*
>
> *A Justiça já pediu a extradição de Cristian Pereira para que ele cumpra no Brasil a pena pela qual foi condenado. Na Inglaterra, o rapaz também é considerado um criminoso. Cristian está preso depois de receber três acusações de violência sexual.*
>
> *O delegado Renato Lima representa no Paraná a Interpol, a Organização Internacional de Polícia. "Mandamos todas as informações, foi feita a comparação de digitais, confirmou-se que era a mesma pessoa condenada aqui", destaca.*
>
> *Uma das vítimas foi avisada da prisão de Cristian pelo advogado dela.*
>
> *"E ela me respondeu por uma mensagem de voz: "Por voz é muito melhor. Eu estou impactada. Estou emocionada. Graças a Deus, eu achei que isso não fosse acontecer", conta Leonardo Pacheco.*[129]

Diferentemente do caso Carolina Dieckmann e de Stênio Garcia, mas envolvendo também as mídias digitais, ocorreu no ano de 2014, em que um *hacker* invadia perfis das redes sociais e *e-mails* e chantageava suas vítimas.

É importante ressaltar que do mesmo modo que pessoas de bem empregam as redes sociais, criminosos também o fazem, e os *hackers* são exímios conhecedores de tecnologia e em muitos casos empregam tal conhecimento para cometer delitos, em contrapartida, o usuário das redes sociais e das tecnologias nem sempre é um conhecedor de tais meios, na maioria das vezes, o indivíduo emprega a tecnologia sem se preocupar com o que pode acontecer com o que é publicado.

Veja-se que Cristian Pereira invadiu não só o perfil de uma internauta das redes sociais, mas também conseguiu acessar seus *e-mails*. A internauta provavelmente entendia que o *e-mail* era um lugar mais seguro do que as redes sociais, constatou-se não ser. A vítima de Cristian Pereira enviava vídeos para o namorado por *e-mails*, ela não os publicava nas redes sociais, pois tais vídeos eram de caráter sigiloso e tinha como interlocutor uma pessoa próxima.

O criminoso a chantageou ameaçando publicar os vídeos na rede com o propósito de denegrir a imagem da internauta. Ele pede para vê-la nua, caso contrário, iria divulgar os vídeos. Ele usa o fato de a vítima ter um filho e a ameaça dizendo que, quando a criança crescer e vir o vídeo, ela terá que explicar para ele. Esta preocupação com o filho da vítima ver o vídeo e isso ser empregado como ameaça é, até certo modo, análogo ao que ocorre com Carolina Dieckmann em relação ao filho, ambas as vítimas são mães e se preocupam de seus filhos terem contato com o nu ou com cenas de sexo. Essa questão

129 Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/10/brasileiro-foragido-da-justica-invade-perfis-de-mulheres-na-web.html>. Acesso em: out. de 2014.

em relação ao sexo na sociedade contemporânea dialoga com os dizeres de Foucault em *História da Sexualidade: a vontade de saber* (2010), em que o filósofo reverbera que nos últimos três séculos (considera os séculos XVII, XVIII e XIX) houve uma verdadeira "explosão discursiva" em relação ao sexo, mas houve também uma "certa polícia", ou seja, um controle das enunciações. Em suas palavras,

> [...] definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em que situações, entre quais locutores, e em que relações sociais, estabelecem-se assim regiões, senão de silêncio absoluto, pelo o menos de tato e discrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, patrões e serviçais. (FOUCAULT, 2010, p. 24)

Notamos que ainda na sociedade contemporânea há certas restrições em relação ao que se pode dizer e ver. Tanto isso é verdade que as vítimas ficam constrangidas com a possibilidade de seus filhos terem contato com imagens do nu ou de sexo as envolvendo. A internauta afirma existirem, em seu *e-mail*, vídeos dela com o namorado, provavelmente há nesses vídeos cenas íntimas de um casal.

Se concordarmos com Foucault (2006) sobre o fato de que cada um deveria tomar o governo de si ao invés de se voltar ao outro, essa ameaça nem teria ocorrido. Ao se apossar dos vídeos dos *e-mails* da internauta e ameaçar publicá-los nas redes sociais, o *hacker* provoca medo e angústia em suas vítimas porque, nessas redes, as pessoas normalmente se mostram, se expõem e o outro, o interlocutor de tais conteúdos veiculados nesses meios, volta seu olhar para a vida alheia, isso porque o nu provoca a curiosidade dos homens de modo geral.

Sabe-se que vídeos pornográficos, com cenas de sexo expondo inclusive pessoas famosas são bem comuns em nossa sociedade, eles circulam em vídeo-locadoras, nas residências de adolescentes e adultos, entre casais, em motéis, em casas noturnas. Podemos compreender todas as formas de discursos sobre o sexo como dispositivo no sentido que Foucault atribui ao termo, já que no ocidente, nas palavras de Foucault (2010, p. 29) "[...] constituiu-se uma aparelhagem para produzir discursos sobre o sexo, cada vez mais discursos, suscetíveis de funcionar e de serem efeitos de sua própria economia".

No entanto, nas condições de produção em que se dão tais vídeos de pessoas anônimas ou celebridades, o efeito que provoca é geralmente o de medo, terror e angústia, ao menos foram esses sentimentos que vivenciaram as duas mães vítimas do criminoso.

Seja por ingenuidade ou excesso de confiança dos internautas, o fato é que tiveram muitos dissabores em suas vidas, já que uma das vítimas de Cristian Pereira relata que fora até estuprada por ele. Desse modo, voltamos a mencionar Foucault (2006), para quem o "cuidado de si" não é algo que está relacionado apenas a uma fase da vida, é uma regra coextensiva à vida. É o ser inteiro do sujeito que, ao longo de toda a sua existência deve cuidar de si.

Considerando que não há mais como evitar as tecnologias, é preciso se precaver, tomar o governo de si, para não cair em armadilhas e poder assim suportar os revezes que a vida nos impõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na primeira seção deste artigo, denominada "Michel Foucault e sua importância para a análise do discurso", procuramos mostrar a relevância que tal filósofo teve para os estudos do discurso, já que propusemos dialogar com conceitos de sua obra *A hermenêutica do sujeito*. Na segunda seção "o cuidado de si em Foucault e sua relação com os acontecimentos midiáticos", trouxemos à tona os acontecimentos contemporâneos envolvendo crimes digitais e dialogamos com Michel Foucault no que diz respeito a seus conceitos sobre o *cuidado de si*, o *governo de si* e *cultura*. Foi possível com esta reflexão mostrar quão atuais são as ideias de Michel Foucault e o quanto podemos aprender com suas abordagens.

Na terceira seção, "A lei Carolina Dieckmann: uma abordagem discursiva", refletimos acerca das questões jurídicas envolvendo os crimes digitais, mostrando que o aparelho judiciário se torna necessário no cuidado e no governo de pessoas que têm suas privacidades invadidas por criminosos. Aqui, trouxemos também os conceitos de Foucault e dialogamos com ele no que diz respeito a delitos midiáticos. Por último, em "O invasor e a internauta: o desgoverno de si," mostramos uma notícia de um crime envolvendo um *hacker* que ameaçava suas vítimas depois de invadir suas contas na internet, mais uma vez se fez necessário dialogar com Foucault no que se refere ao *governo de si*.

Este artigo, ao propor uma reflexão de um tema tão atual, como os crimes digitais, nos faz mostrar a importância de Michel Foucault no que diz respeito a situações e fatos cotidianos do século XXI. Este filósofo, que tanto tem contribuído para os estudos no âmbito da Análise do Discurso, nos ensina a observar a sociedade na qual vivemos de modo mais crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 12.737, de 30 de novembro de 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm>. Acesso em: 04 abr. 2014.

CAROLINA DIECKMANN fala pela primeira vez sobre fotos e diz que espera "justiça". G1 – Globo.com, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2012/05/carolina-dieckmann-fala-pela-1-vez-sobre-roubo-de-fotos-intimas.html>. Acesso em: 30 out. 2014.

FERNANDES, C. A. **Discurso e Sujeito em Michel Foucault.** São Paulo: Intermeios, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3.ed. São Paulo: Loyola, 1996.

____. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

____. **História da sexualidade:** a vontade de saber. Tradução: Maria da Costa Albuquerque e J.A.Guilhon Albuquerque. 20. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2010.

AOS OITENTA E TRÊS ANOS, STÊNIO GARCIA APARECE... Disponível em: <http://noticias.bol.uol.com.br/ultimas-noticias/entretenimento/2015/09/30/aos-83-anos-stenio-garcia-aparece-nu-ao-lado-da-esposa-em-foto-vazada-na-web.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

PRESO BRASILEIRO QUE INVADIA perfis de mulheres na web. G1 – Globo.com, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2014/10/brasileiro-foragido-da-justica-invade-perfis-de-mulheres-na-web.html>. Acesso em: 30 out. 2014

O *EU* E O OUTRO NA COMPOSIÇÃO POÉTICA DE UM JOVEM ESTUDANTE

THE EXPRESSION OF THE SELF AND THE OTHER IN THE POETIC COMPOSITION PROCESS OF A YOUNG STUDENT

Suely Corvacho[130]
Cristina Lopomo Defendi[131]

RESUMO: A partir da proposta de Bakhtin (1997), que concebe o enunciado como a unidade da língua, o que pressupõe um enunciador, situação de enunciação, valores expressivos, uma resposta a enunciados já ditos, uma projeção da compreensão responsiva do outro, o artigo analisou um texto poético produzido por um aluno da quinta série/sexto ano de uma escola estadual de São Paulo, dirigido à mãe, com os seguintes objetivos: (i) verificar como o contexto interferiu no enunciado; (ii) identificar as marcas de subjetividade do autor, comparando seu texto a outros nos quais se apoiou; (iii) levantar possíveis relações entre marcas de subjetividade e discursos da vida cotidiana. Para identificar os recursos linguísticos e estilísticos absorvidos, cotejou-se o texto escolar e os que o aluno escolheu para se inspirar: um poema de um autor consagrado ("Para sempre", de Carlos Drummond de Andrade), um texto poético produzido por um professor de Português, e uma cantiga portuguesa. Nos três textos, há em comum a homenagem à mãe. O resultado da análise aponta para uma escrita que busca o modelar, que se apropria de alguns recursos como forma de ter sua produção bem aceita e, quando se distancia dos "modelos", resgata uma visão de mundo veiculada pela publicidade: um mundo harmonioso, um eu autocentrado e uma forma de sedução específica.

Palavras-chave: Recursos linguístico-estilísticos; Gêneros textuais; Análise textual; Intersubjetividade.

ABSTRACT: In Bakhtin´s view (1997), the concept of utterance is constructed between two socially organized persons. As a consequence, a unit of language is addressed to someone which is formed by a speaker and a receiver through the social interaction with a listener or an audience whose reaction integrates in advance. In anticipation of the other´s active responsive based on the interlocutor´s perspectives of the ideas of Mikhail Bakhtin and his circle, this paper aims to analyze a poetry written by a secondary school student enrolled in a public school of the state of São Paulo. The poetic text is addressed to the student´s mother and allow us to interpret three main

130 Professora Doutora aposentada do IFSP, *campus* São Paulo – sucorvacho@uol.com.br
131 Professora Doutora do IFSP, *campus* São Paulo – crislopomo@hotmail.com

proposition for this investigation: (i) to verify how the context realize the utterance; (ii) to look for trace of the identity in the writing, establishing a comparison amongst the others authors that have supported the student ´s poetry; (iii) to raise possible relations among subjectivity marks and discourse of the everyday life. One of the authors who inspired the student ´s poetry was the Brazilian poet, Carlos Drummond de Andrade, in his poetry "Para sempre". Moreover a poetry written by a Portuguese professor and a Portuguese song grounded a tribute to mother pointing out our assumption about bakhtinian perspectives on other ´s active responsive. It is possible to present a preliminary result that shows a written "modulated" that search out other linguistics subsidies, such stylistic, to be properly accepted. It may motivate and encourage students to a kind of specific seduction around a harmonious world providing them to get into a self-centered perception.

Keywords: Linguistic-stylistic features; Textual genres; Textual analysis; Intersubjectivity.

INTRODUÇÃO

Em *Questões de estilística no ensino da língua,* Bakhtin defende a necessidade da abordagem estilística para ajudar o aluno a criar uma linguagem própria. Embora o texto tenha sido escrito há mais de setenta anos e o autor inspire os documentos oficiais brasileiros, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, poucas experiências, no Brasil, resolveram satisfatoriamente a integração entre aspectos semânticos, sintáticos e estilísticos no ensino da língua materna.

O exame dos livros didáticos da quinta série/sexto ano do ensino fundamental permite perceber a separação entre os vários aspectos. Ainda que as formas gramaticais sejam estudadas em relação ao contexto semântico, raramente, as implicações estilísticas das diferentes escolhas linguísticas são exploradas. Quando ocorre, a abordagem estilística restringe-se à análise de textos literários objetivando o reconhecimento de figuras de linguagem, o que é insuficiente para que o aluno compreenda e incorpore a experiência em sua linguagem cotidiana. Sem a articulação entre as diversas dimensões da linguagem, o aluno não recebe orientação para desenvolver seu estilo próprio e, ano após ano, vai abandonando suas iniciativas em favor de fórmulas consagradas. O problema não é novo. Já nos anos quarenta, Bakhtin afirma que o processo escolar uniformiza a linguagem da criança: "Nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada" (BAKHTIN, 2013. p. 7).

No entanto, ao lado do processo de uniformização, o aluno do Ensino Fundamental resiste e, timidamente, incorpora e modifica outros textos na tentativa de construir sua subjetividade na linguagem. Acerca desse processo, pouco se sabe. Esforços pontuais, especialmente as investigações em torno da Aquisição da linguagem nas séries iniciais do Ensino Fundamental, têm iluminado alguns ângulos. É o caso do trabalho de Marina Célia Mendonça e Natalia Grecco (2014) que procuram entender a questão do estilo. Essas pesquisas abrem perspectivas para a necessária e proveitosa integração entre os vários aspectos, em especial, o estilístico no ensino da língua.

A Estilística é uma antiga área de conhecimento que passou por diversas transformações. Originariamente, *stilus* significava "instrumento pontiagudo usado pelos antigos para escrever sobre as tabuinhas enceradas", conforme consta em algumas obras de Cícero (século I a.C.); em Plínio, já aparece com a acepção de "maneira de escrever" (FARIA, 1988, p. 517). Como disciplina, a Estilística surge no século XX, substituindo a Retórica. Charles Bally desenvolve a Estilística da língua, estudando os "elementos afetivos, ativos, imaginativos e valorativos da linguagem", e Leo Spitzer, a Estilística literária, concebendo o "estilo como revelação do homem" (MARTINS, 1989, pp. 10-11).

Outra importante contribuição é a comunicação de Roman Jakobson, "Linguística e poética", proferida em 1958 na Universidade de Indiana. Alegando falta de precisão, Jakobson propõe a substituição dos conceitos de *Estilística* e *estilo* para *Poética e função poética*, cujo objeto da primeira é "esclarecer o que é que faz da mensagem verbal uma obra de arte" (MARTINS, 1989, p. 11); o da segunda, a preocupação com a mensagem enquanto tal e sua organização interna. O estudo das funções de linguagem, entre as quais a poética, penetra o espaço escolar brasileiro nos anos setenta e permanece ainda hoje como um dos elementos formadores dos jovens estudantes. Entretanto, seu uso é restrito, adotado apenas para fins classificatórios.

A preocupação de Jakobson tem como berço o Formalismo russo do início do século XX, vertente crítica com a qual os componentes do Círculo bakhtiniano polemizam. As críticas são bastante exploradas no livro de Medviédev, *O método formal nos estudos literários*, porém o que nos interessa especificamente é o conceito de estilo. Conforme Beth Brait, para se apreender "a forma de ser da linguagem, que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem", é necessário ler, ao menos, "O discurso na vida e na arte", *Estética da criação verbal, Marxismo e filosofia, Problemas da poética de Dostoiévski, Questões de literatura e de estética: a teoria do romance, A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*". (BRAIT, 2013, p. 80). Para amparo teórico do artigo, restringiremos a leitura a três textos: "Os gêneros do discurso", "O discurso na vida e na arte" e *Questões de estilística no ensino da língua*, todas atribuídas a Bakhtin e cujo teor permite o exame do estilo em textos do cotidiano escolar, objeto da análise.

Examinamos o estilo de alunos da 5ª série/6° ano, como absorvem e modificam textos literários, construindo marcas da sua individualidade na linguagem. Para este artigo, dentre os vários alunos, escolheu-se aquele que reproduziu, mais de perto, as marcas dos "modelos", porque acreditamos ser possível identificar com maior clareza as incorporações do texto alheio e as manifestações da (inter)subjetividade. Para efeitos de apresentação, explicitaremos nosso arcabouço teórico e, em seguida, a análise do poema produzido pelo aluno, dividida em três partes: a situação extraverbal, as singularidades e os discursos incorporados pelo autor para criar suas marcas subjetivas.

EXPLICITAÇÃO TEÓRICA

O exame das marcas na linguagem do aluno exige a definição de três conceitos básicos — enunciado, gênero do discurso e estilo — bem como suas implicações no contexto escolar.

ENUNCIADO

Bakhtin (2000) concebe que a unidade da língua é o enunciado (orais e escritos) concreto e único, proferido por integrantes de uma esfera da atividade humana. Pressupõe, pois, um enunciador, situação de enunciação, valores expressivos, uma resposta a enunciados já ditos, uma projeção da compreensão responsiva do outro. Além disso, três elementos estão envolvidos no enunciado — conteúdo temático, estilo e construção composicional —, que se fundem "indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação" (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A esfera de comunicação analisada é a escolar, especificamente, uma sequência didática de Português em que o professor procura ensinar o gênero poético, articulando-o ao momento social. O aluno elaborará um texto com as marcas do poema dirigido à mãe em razão do "Dia das mães". O gênero não é escolhido pelo enunciador, mas pelo professor, que tem o objetivo de transformar o aluno em um leitor mais assíduo de poemas e, para sensibilizá-lo, escolhe a estratégia de colocá-lo na condição de produtor. Trata-se, portanto, de um enunciado produzido numa situação de enunciação bastante complexa, envolvendo dois interlocutores: o professor, autor da proposta e a mãe do aluno, receptora do poema.

GÊNEROS DO DISCURSO

Para Bakhtin, os enunciados apresentam tipos relativamente estáveis em cada esfera de comunicação, "sendo isso que denominamos gêneros do discurso." (BAKHTIN, 2000, p. 279). O texto analisado foi produzido na esfera de comunicação escolar, cujos gêneros apresentam singularidades significativas. Segundo Schneuwly e Dolz, o gênero escolar é, ao mesmo tempo, instrumento de comunicação e objeto de ensino-aprendizagem. Em virtude disso, o aluno está num espaço em que parte da prática de linguagem tem uma natureza ficcional: "o aluno encontra-se, necessariamente, num espaço de "como se", em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem" (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 65).

Na situação analisada, o professor tenta minimizar a dimensão ficcional, esclarecendo que o texto não seria objeto de avaliação, mas de comunicação, aspecto insuficiente para minimizar a interferência do contexto escolar sobre o texto.

Para compor seu texto, o aluno é exposto a poemas produzidos na esfera literária, cuja particularidade Bakhtin explora em "La palavra en la vida y la palavra en la poesía". O artístico representa "uma forma especial da interrelação entre o criador e os receptores, relação fixada em uma obra de arte". (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997. p. 111)[132]. Para o autor, a comunicação artística, fixada na obra de arte, é única e não se reduz a outros tipos de comunicação ideológica, como a política, a jurídica, a moral, entre outras; mas, ao mesmo tempo, não está isolada: "participa da corrente única da vida social, reflete em si a base econômica comum e entra em interação e intercâmbio de forças com outras formas de comunicação." (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997. p. 112).

132 Embora o texto-base seja em espanhol, apresentamos as citações já traduzidas para o português.

Por este motivo, há certa relação entre o discurso cotidiano e literário, na medida em que os enunciados da fala da vida e das ações cotidianas trazem em si as potencialidades da forma artística.

Como será visto, o texto produzido no seio escolar dista muito do gênero poético ainda que apresente versos, estrofes, entre outros elementos. Alheio aos rigores da esfera artística, o enunciador procura escrever um texto que agrade simultaneamente o professor e a mãe. Os interlocutores, por sua vez, também não esperam uma obra literária, mas uma comunicação carregada de afeto. Tudo isso caracteriza o texto como um enunciado da vida e como tal deve ser analisado.

ESTILO

Em "La palavra en la vida y la palavra en la poesía", Bakhtin afirma que o discurso cotidiano está estreitamente ligado a fatores do contexto extraverbal e enumera os três fatores que o compõem: o horizonte espacial comum dos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores; e sua avaliação comum dessa situação. O estudioso russo passa então a explorar a articulação entre o horizonte extraverbal e o discurso verbal, afirmando que o enunciado concreto sempre une os participantes como coparticipantes:

> sempre relaciona os participantes de uma situação entre si como co-participantes que conhecem, compreendem e avaliam igualmente a situação. Então, a enunciação se apoia em sua relação real e material a um mesmo fragmento da existência, e contribui para esta comunidade material com uma expressão ideológica e um desenvolvimento ideológico posterior. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 115).

Essa observação permite perceber que a situação extraverbal não é a moldura do enunciado ou causa externa, mas parte integrante: "a situação integra a enunciação como a parte necessária de sua composição semântica." (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 115). Desta explicitação, decorre a formulação de que todo enunciado concreto compreende duas partes — a realizada com palavras e a presumida.

A parte presumida é apreendida na unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e na unidade das condições reais de vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor: "Deste modo, todos os fenômenos que nos cercam estão fundidos com os valores". (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 117) Esses, por sua vez, determinam a própria seleção do material verbal e a forma do todo verbal, encontrando sua mais pura expressão na entoação: "A entoação estabelece um vínculo estreito entre a palavra e o contexto extraverbal: a entoação viva parece conduzir a palavra para além das fronteiras verbais" (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 118)

O autor acrescenta que a entoação é orientada em duas direções distintas: "uma em relação ao ouvinte como aliado ou testemunha, e outra em relação ao objeto do enunciado, visto como se fosse um terceiro participante vivo, a quem a entoação o repreende, acaricia, denigre ou engrandece". (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1997, p. 122) No caso analisado, como um dos interlocutores é o professor, que detém o poder na sala de aula, e como o outro interlocutor, a mãe, que é também objeto do enunciado, o aluno adota um único tom nas duas direções. Toma os interlocutores como aliados e procura enaltecer o objeto.

Nesta complexa arquitetura é que se insere a ideia de estilo, cuja natureza dialógica, segundo Bakhtin, impõe analisar o contexto extraverbal e os fatores que o compõem, a dimensão realizada com palavras e a presumida, a entoação, a cadeia de comunicação na qual se insere:

> Uma análise estilística que queira englobar todos os aspectos do estilo deve obrigatoriamente analisar o *todo* do enunciado e, obrigatoriamente, analisá-lo dentro da cadeia da comunicação verbal de que o enunciado é apenas um inalienável (BAKHTIN, 2000. p. 326).

Para efeitos de apresentação, a análise do texto do aluno foi dividida em três partes que correspondem aos objetivos perseguidos no artigo: i) verificar como o contexto interferiu no enunciado; (ii) identificar as marcas de subjetividade do autor, comparando seu texto a outros nos quais se apoiou; (iii) levantar possíveis relações entre marcas de subjetividade e discursos da vida cotidiana.

"DIA DAS MÃES" E A SITUAÇÃO EXTRAVERBAL

O poema do aluno, objeto da análise, foi composto durante a primeira sequência didática aplicada pelo professor substituto. Em meados de abril de 2014, início da licença do docente titular, o professor substituto, estudante de Licenciatura dos anos iniciais, acompanhado por uma supervisora ligada à faculdade, iniciou o trabalho com quatro quintas séries/sextos anos em uma escola estadual de São Paulo. A experiência, que durou até 11 de junho de 2014, início de recesso, conforme calendário especial em decorrência da Copa do Mundo da FIFA, teve como primeira atividade a composição de um texto dirigido às mães dos alunos.

Escolheu-se o "Dia das Mães" porque a data ocupa espaço importante tanto na região quanto no imaginário do público infantil. A escola, localizada em uma zona de comércio atacadista, impõe às crianças intenso contato com essa data, a segunda mais importante do comércio (após o Natal). Além disso, o imaginário infantil é estimulado por propagandas veiculadas na televisão, nas estações de rádio ou em cartazes de ruas. A publicidade foca nas crianças porque, manipulando o amor filial, consegue não só vender os produtos como também formar novos consumidores. A linguagem publicitária, calcada na sedução e na construção de um modo de vida, atinge, cada vez mais, seu objetivo: transformar necessidades e desejos em mercadorias; no caso do "Dia das Mães", substituir o investimento afetivo pela compra de um objeto de consumo.

Com o objetivo de servir de contraponto a esse discurso, optou-se por reviver uma antiga prática: elaborar um texto que pudesse ser entregue no "Dia das Mães". A produção poderia ser dedicada a outra pessoa de escolha do aluno, uma vez que alguns não residem com a família. O gênero escolhido foi o poema e partia da leitura e análise de "Para sempre", composição integrante de *Lição de coisas* de Carlos Drummond de Andrade.

É necessário que se esclareça que a sequência didática perseguia três objetivos diferentes: (i) contribuir para formação como cidadão, expondo o aluno a um discurso diferente do consumista; (ii) estimular a formação de leitor, apresentando a dimensão humanística da Literatura; (iii) aprimorar a produção textual, propiciando a experiência de o texto escrito ser veículo de afeto e espaço de reflexão. A atividade foi realizada em três momentos:

Primeiro momento — Aquecimento, com o objetivo de sensibilizar o educando para a atividade de leitura e expressão oral. Primeiramente, os alunos ouviram (em CD) o poema dedicado às mães de Carlos Drummond de Andrade interpretado pela atriz Karin Rodrigues. Não houve dificuldade de compreensão e alguns se emocionaram. Depois, o professor e os alunos declamaram o poema e fizeram exercícios de expressão oral.

Segundo momento —Análise, com o objetivo de trabalhar o poema em suas diferentes dimensões: estética (gênero, estrutura do texto, função do título, figuras de linguagem – eufemismo e repetição); linguística (função da oralidade no texto, tempo verbal, substantivos, uso do "porquê"); psicológica (o sentimento explorado no poema e sua relação com a experiência individual), entre outras. Nas aulas seguintes, para examinar outros elementos presentes na composição poética, nove poemas foram analisados. A análise foi realizada em sala de aula sob orientação do professor.

3º momento — Composição de poemas em homenagem à mãe (ou a outra pessoa). No dia previsto para elaboração do texto, os alunos "desafiaram" o professor a compor um poema na lousa. Segundo o docente, ele inspirou-se na própria mãe e, como, na faculdade, estava estudando a escola barroca, organizou o texto em torno da oposição do claro e escuro, reservando o claro para a definição da mãe e o escuro para situações difíceis da vida. Quando concluiu, os alunos elogiaram e iniciaram seu texto.

Os poemas foram escritos em sala de aula, onde docente e discente conhecem, entendem e avaliam a situação de maneira igual. No entanto, a relação entre eles é hierárquica: o professor é autoridade com poder de voz e veto sobre a produção do aluno. Essa situação está muito presente em "Dia das mães", texto do aluno escolhido para análise, pois, ainda que o professor tenha reforçado que o importante era o interlocutor — a mãe — percebe-se que o aluno ficou muito preso a "O fim", poema do professor.

O docente tentou neutralizar a relação hierárquica, sublinhando que o texto não seria motivo de avaliação escolar. Curiosamente, os alunos começaram a competir entre si para verificar "quem fazia o poema mais bonito", à exceção de alguns, como o aluno em questão, que seguiram o poema do professor como "modelo", inclusive incorporando o início dos versos.

Outro elemento que pode ser associado ao contexto escolar é que "Dia das mães" dialoga apenas com os poemas que estavam dirigidos à mãe. Embora o professor tenha apresentado onze enunciados verbais, o aluno somente incorporou aspectos dos três relacionados ao tema, o que confirma a observação bakhtiniana:

> Este é um caso típico e importante: com muita frequência, a expressividade do nosso enunciado é determinada — às vezes nem tanto — não só pelo teor do objeto do nosso enunciado, mas também pelos enunciados do outro sobre o mesmo tema aos quais respondemos, com os quais polemizamos; são estes últimos que determinam igualmente a insistência sobre certos pontos, a reiteração, a escolha de expressões mais contundentes (ou, pelo contrário, menos contundentes), o tom provocante (ou, pelo contrário, conciliatório), etc. A expressividade de um enunciado nunca pode ser compreendida e explicada até o fim se se levar em conta somente o teor do objeto do sentido" (BAKHTIN, 2000, pp. 316-7)

Portanto, percebe-se que "Dia das mães" resulta da pressão do contexto escolar em muitos aspectos: o gênero, a forma, o tema, o estilo; e mesmo quando o aluno cede à

outra pressão, a de agradar à mãe, descola-se do poema do professor, recorre a uma cantiga apresentada em sala de aula.

"DIA DAS MÃES" E SUAS SINGULARIDADES

Para identificar as singularidades introduzidas pelo aluno, apresentamos inicialmente dois que parecem ter marcado presença na produção final do aluno: "Para sempre" e "O fim", de Carlos Drummond de Andrade e do professor, respectivamente.[133]

Para Sempre (Carlos Drummond de Andrade)	O fim (professor)	Dia das mães (aluno)
Por que Deus permite que as mães vão-se embora? Mãe não tem limite, é tempo sem hora, luz que não apaga quando sopra o vento e chuva desaba, veludo escondido na pele enrugada, água pura, ar puro, puro pensamento. Morrer acontece com o que é breve e passa sem deixar vestígio. Mãe, na sua graça, é eternidade. Por que Deus se lembra - mistério profundo - de tirá-la um dia? Fosse eu Rei do Mundo, baixava uma lei: Mãe não morre nunca, mãe ficará sempre junto de seu filho e ele, velho embora, será pequenino feito grão de milho.	Mãe é um brilho na dor realizada é remédio na solidão encostada vida feliz na morte idealizada ….. Sou feliz por sofrer e renascido na glória de seu amor vida feita com seu sorriso ….. Mundo cruel, mas sua graça me ilumina, me guia e me protege Ô vida triste e amargurada Só existo pela sua graça …..	Mãe, é um brilho no meu coração As vezes fico triste mas a sua luz me ilumina _____x _____ Sou feliz por que pra Mim você é a melhor _____x _____ O mundo é cruel mas você mãe é especial, só existo pela sua graça e pelo seu amor _____x _____ Quando você cheira uma rosa e eu sempre penso uma rosa cheirando outra rosa.

O cotejamento permite perceber que o aluno alterou o título, ignorou a relação entre forma e conteúdo, diluiu as oposições que estruturavam os poemas anteriores, optou por substituir metáforas por construções menos figurativas e retrabalhou a utopia presente no texto drummondiano.

O título — "Dia das mães" — rompe com os escolhidos por Carlos Drummond e pelo professor. "Para sempre" remete à transitoriedade da vida e opta pela negação, expressando, portanto, o desejo do eu lírico; já "O fim" mantém o mesmo sentido, mas sob o prisma da realidade, o que dá ao texto, desde o título, certo tom trágico. O aluno, por sua vez, evita a questão da transitoriedade, preferindo

133 Todos os textos usados nas atividades encontram-se no Anexo.

um título mais genérico — Dia das mães — que responde mais diretamente à data comemorativa.

Em "Para sempre", forma e conteúdo formam uma unidade indissolúvel. O autor cria um eu lírico, transpassado de dor pela perda, que, aos poucos, vai se transformando: sua condição de adulto vai cedendo lugar à criança. As dores do eu lírico são cantadas em uma métrica popular, redondilha, linguagem coloquial, tudo, em suma, remete à simplicidade e à fragilidade da existência humana diante da morte.

Diferentemente do poema de Drummond, "O fim" persegue um modelo barroco em que as oposições se exploram os contrastes da vida. Contudo não é possível perceber a unidade entre forma e conteúdo nas três estrofes irregulares do poema. "Dia das mães" segue de perto esse poema e também não articula forma e conteúdo. Apresenta quatro estrofes bem demarcadas não só por espaço como também por um traço gráfico. As palavras iniciais das três primeiras estrofes repetem as do poema do professor, no entanto já na primeira estrofe rompe com o elemento estruturador dos poemas anteriores.

Tanto Drummond como o professor adotam o contraste para estruturar seus poemas. Em "Para sempre", a antítese é a figura recorrente para descrever a mãe, como: "Mãe não tem limite/ é tempo sem hora". Em "O fim", as oposições ocupam também lugar privilegiado, como: "Sou feliz por sofrer". Em "Dia das mães", a definição da mãe não recorre a ideias contrastantes, mas aproxima-se de um silogismo: premissa maior — "Mãe é brilho no meu coração"; premissa menor: "às vezes fico triste (no meu coração)"; conclusão: "mas sua luz me ilumina (e termina minha tristeza)" Logo: "Mãe é brilho (afasta a tristeza) no meu coração".

O cotejamento permite perceber ainda que o aluno opta por uma linguagem mais concreta. O primeiro verso inicia-se tal como o do professor, "Mãe é um brilho", no entanto o professor acrescenta "na dor realizada" enquanto o aluno prefere "no meu coração". Opta, portanto, por uma construção mais comum e concreta. O verso seguinte — "Às vezes fico triste mas a sua/ luz me ilumina" apresenta uma releitura das imagens presentes nos poemas anteriores. Em "Para sempre", a mãe é "luz que não apaga/quando sopra vento/e chuva desaba,/". Em "Dia das mães" as figuras (vento e chuva) são "traduzidas" pelo correspondente — tristeza, o que denota que o aluno, compreendendo o sentido da metáfora, prefere a forma direta, até para mostrar sua compreensão. Além disso, recupera o verso de "O fim", "Mundo cruel, mas sua graça/me ilumina, me guia e me protege", e substitui "sua graça" por "sua luz" numa imagem mais concreta do que a do professor.

A última estrofe apresenta uma situação utópica cuja ideia parece beber no poema de Drummond e no fado "Mãe", trabalhado na apostila de estilística.

Mãe	Dia das mães (aluno)
Eu vi minha mãe rezando aos pés da virgem Maria, era uma santa escutando o que outra santa dizia.	Quando você cheira uma rosa e eu sempre penso uma rosa cheirando outra rosa.

Para abrir o espaço utópico, a estrofe se inicia com uma expressão temporal enquanto em Drummond tínhamos uma condicional "Fosse eu Rei do Mundo".

Formulada por uma voz infantil em primeira pessoa do singular, com linguagem límpida, tom de insubordinação, dicção marcada por diminutivo e comparativo coloquial ("pequenino", "feito"), o poema de Drummond denuncia o desejo da seguinte forma: "Fosse eu rei do mundo/baixava uma lei", o tempo será eterno e as mães não morrerão: "mãe ficará para sempre" apesar da passagem do tempo: "e ele, velho embora, / será pequenino/feito grão de milho". Neste aspecto, vê-se novamente o trabalho do poeta ao retomar a consagrada expressão de que os filhos nunca crescem para as mães. Nesse espaço utópico, a inversão, a alteração da sintaxe e a construção do eu lírico infantil deixam claros que a mudança só pode ocorrer no plano imaginário, já que a morte é o limite irremediável.

Da complexidade da composição de Drummond, percebe-se que fica apenas a tentativa de construir algo imaginário e lírico ao mesmo tempo em "Dia das mães". Para tanto, o aluno preenche sua utopia com reminiscências de chavões populares, como: "uma flor para outra flor", "uma rosa para outra rosa", recriados à luz do "modelo" do fado: "era uma santa escutando o que a outra santa dizia", por "uma rosa cheirando outra rosa". Os demais elementos do fado não entram na composição, provavelmente porque o texto cruza a imagem da mãe à da Virgem Maria, e a dimensão religiosa está ausente do poema do aluno.

Vale ressaltar que no poema do aluno, a mesma técnica de entrecruzamento de imagens é usada, só que agora com "rosa" e "mãe": "Quando você cheira/ uma rosa e eu sempre/ penso uma rosa cheirando/ outra rosa". A imagem da rosa associada à mãe é bastante recorrente;[134] a metáfora "mãe é rosa" remete à beleza, à fragilidade, à feminilidade própria do imaginário construído acerca do papel social de mãe.

No poema "Duas santas" há, uma metáfora conceptual (Cf.: LAKOFF e JOHNSON, 1995): MÃE É SANTA. No texto do aluno, é mais uma metáfora linguística/estilística, que demonstra, porém, um princípio cognitivo: a compreensão (e compressão), ou seja, a projeção de dois campos semânticos que resulta na compreensão de sua mesclagem.

"DIA DAS MÃES" E OS OUTROS DISCURSOS

Na última estrofe do poema criado pelo aluno, cuja tônica é a imagem apresentada (mãe-rosa), o EU se faz bem presente, na explicitude do sujeito e no verbo em primeira pessoa. Além disso, o verbo "pensar" é empregado no sentido de imaginar, como se o aluno projetasse num mundo aberto por essa construção "eu sempre penso" a imagem da mãe associada a uma rosa. No texto-base, a primeira pessoa funciona simplesmente para particularizar a mãe que está sendo descrita: é a "minha mãe": nos primeiros versos das duas primeiras estrofes "Eu vi minha mãe rezando" e no primeiro verso da terceira estrofe "A minha mãe, ajoelhada". Na quarta estrofe, o EU só se manifesta na desinência verbal: vislumbrei. Na quinta estrofe, não há manifestação morfológica do eu. Ou seja, a recorrência e a importância dada ao EU no texto do aluno não é meramente cópia dos textos motivadores.

134 Somente como ilustração e sem contar a validade científica, em uma pesquisa no Google com a expressão "mãe é rosa", houve um retorno de aproximadamente 18.200.000 resultados (0,27 segundos).

A importância que o EU assume no poema criado merece atenção especial, contudo, dados os limites do artigo, levantamos algumas hipóteses que deverão ser aprofundadas futuramente. A primeira refere-se ao período psicológico do aprendiz. Conforme Wallon, a puberdade é o momento em que as outras pessoas são menos importantes; a personalidade e o EU tomam o primeiro plano, retornando, assim, a atenção sobre ele próprio.

A segunda hipótese está relacionada à influência do discurso televisivo (publicidade, telenovelas) na vida dos púberes. Como se analisou, tanto "Para sempre" quanto "O fim" privilegiam as oposições, ainda que por motivos diferentes: no primeiro, é elemento estruturador; no segundo, reminiscência do barroco. No entanto, em "Dia das mães" percebe-se um esforço em atenuar as oposições criando uma representação do mundo mais harmoniosa, em que os conflitos parecem ausentes.

Não só a visão de mundo e o enfraquecimento das antíteses parecem remeter ao discurso midiático, mas também a forma de sedução em relação ao outro. A segunda estrofe, embora se apresente em versos, trata-se de prosa: "sou feliz porque você é a melhor para mim" Aqui o jogo de sedução incorpora o discurso publicitário "ser a melhor pra mim" — a única. A terceira estrofe incorpora o verso do poema do professor, mas a adversativa se constrói de outra forma. Novamente o jogo de sedução incorpora o discurso publicitário, na fórmula cristalizada "você, mãe, é especial".

A terceira hipótese acerca da recorrência do *eu* aliado à visão de um mundo harmonioso, sem contradições e à forma como se dirige ao interlocutor pode, também, revelar traços da subjetividade contemporânea. De acordo com Joel Birman (2012), nas últimas décadas, a fragmentação da subjetividade ocupa posição fundamental no Ocidente. Esta fragmentação é a matéria-prima por meio da qual outras modalidades de subjetivação são forjadas, porém, em todas as modalidades, o *eu* encontra posição privilegiada. Diferentemente da tradição iniciada no século XVII, em que a subjetividade tinha como eixos as noções de interioridade e reflexão sobre si mesma, agora o que se vê é o autocentramento em conjugação com o valor da exterioridade. E acrescenta: "Com isso, a subjetividade assume uma configuração decididamente estetizante, em que o olhar do outro no campo social e mediático passa a ocupar uma posição estratégica em sua economia psíquica". (BIRMAN, 2012, p. 24).

Portanto, por meio da análise do estilo do aluno, isto é, com Beth Brait (2013, p. 80), "a forma de ser da linguagem, que, sendo social, histórica, cultural, deixa entrever singularidades, particularidades, sempre afetadas, alteradas, impregnadas pelas relações que as constituem", podemos realizar inúmeras leituras cujas hipóteses apontam apenas algumas. No entanto, ainda que insuficientes, as hipóteses indicam a necessidade de continuar a pesquisa, talvez dirigida aos hábitos do aluno, para identificar outros fatores que contribuem na construção dessa singularidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto do artigo é o enunciado de um aluno da 5ª série/6°ano de uma escola estadual cujo texto é dirigido à sua mãe. Para a análise estilística, tentou-se resgatar a cadeia da comunicação verbal da qual o poema composto na escola era um elo. Percebeu-se que, embora o aluno tenha sido exposto a várias obras, ele apenas se apropria daquelas cujo tema é similar ao seu. Além disso, a sala de aula, em que o professor de Português procura que o aluno elabore um texto com as marcas do gênero poético dirigido à mãe, introduz maior complexidade à situação. O enunciado envolve dois interlocutores: o professor, autor da proposta, e a mãe do aluno, receptora.

Compreendendo estilo, segundo a ótica bakhtiniana, o objetivo do artigo analisou três aspectos do enunciado do aluno: (i) como o contexto interfere; (ii) as marcas introduzidas pelo autor; (iii) os discursos incorporados pelo autor para criar suas marcas subjetivas. Com relação ao primeiro objetivo, percebeu-se que o enunciado é quase totalmente definido pela esfera escolar. Desde o gênero, a forma, o início dos primeiros versos de cada estrofe, tudo remete aos poemas trabalhados em sala de aula, especialmente o produzido pelo professor e a cantiga popular portuguesa. A escolha provavelmente tenha ocorrido pela relação hierárquica que se estabelece em sala de aula.

Com relação ao segundo objetivo, após o cotejamento entre o poema do aluno e os que lhe serviram de "modelos", constata-se que as marcas de subjetividade podem ser sintetizadas em: atenuação das antíteses e oposições, supervalorização do eu e formas cristalizadas de seduzir o outro. A que se deve este fato, o artigo não consegue responder. Contudo, algumas hipóteses foram lançadas para iniciar a futura pesquisa para identificar discursos do cotidiano que envolvem o jovem púbere justamente no momento em que está formando seus valores.

O artigo, portanto, ofereceu novos elementos para a avaliação da atividade escolar e revelou alguns limites com relação aos objetivos propostos. Ainda que a atividade escolar tenha contribuído para a formação da cidadania, expondo o aluno a um discurso diferente do consumista, o que se notou foi que o discurso publicitário já penetrou níveis mais profundos de subjetivação. Informação importante para todos os que estão envolvidos com a Educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. Drummond. **Lição de coisas**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013.

____. Os gêneros do discurso.In: INFORMAR ORG. **Estética da criação verbal.** Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIRMAN, Joel. **Mal-estar na atualidade:** a psicanálise e as novas formas de subjetivação. 9. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BOSI, Viviana. Lição de coisas: "gerir o mundo no verso".In: ANDRADE, C. D. **Lição de coisas.** São Paulo: Companhia das letras, 2012.

BRAIT, Beth. (Org.). **BAKHTIN:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FARIA, Ernesto. **Dicionário Escolar Latino**. 6. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1988.

GRECCO, Natália; MENDONÇA, Marina C. Aquisição da escrita e gêneros do discurso.In: DEL RÉ, Alessandra et al. **Explorando o discurso da criança.** São Paulo: Contexto, 2014.

LAKOFF George e JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana.** Tradução: José Antonio Millán e Susana Narotzky. 3. ed. Madrid: Cátedra, 1995.

MENDONÇA, Marina C. e GRECCO, Natália. Aquisição da escrita e estilo.In: DEL RÉ, Alessandra et al. **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

SCHNEUWLY, B., DOLZ et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução: Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VOLOSHINOV, V. La palabra en la vida y la palabra en la poesía: hacia una poética sociológica. In: BAJTIN, Mijail M. **Hacia una filosofía del acto ético:** de los borradores y otros escritos. Tradução: Tatiana Bubnova. Barcelona/San Juan: Anthropos/Universidad de Puerto Rico, 1997, pp. 106-137.

VOLOSHINOV/BAKHTIN. **O discurso na vida e discurso na arte.** Tradução: C.Tezza e C. A. Faraco. Tradução para uso didático. Mimeografado. s.d.

ANEXOS:

Para sempre

(Carlos Drummond de Andrade)

Para Sempre
Por que Deus permite
que as mães vão-se embora?
Mãe não tem limite,
é tempo sem hora,
luz que não apaga
quando sopra o vento
e chuva desaba,
veludo escondido
na pele enrugada,
água pura, ar puro,
puro pensamento.
Morrer acontece
com o que é breve e passa
sem deixar vestígio.
Mãe, na sua graça,
é eternidade.
Por que Deus se lembra
–– mistério profundo ––
de tirá-la um dia?
Fosse eu Rei do Mundo,
baixava uma lei:
Mãe não morre nunca,
mãe ficará sempre
junto de seu filho
e ele, velho embora,
será pequenino
feito grão de milho.

O fim

(Informar nome do autor)

Mãe é um brilho na dor realizada
é remédio na solidão encostada
vida feliz na morte idealizada
….....
Sou feliz por sofrer
e renascido na glória de seu amor
vida feita com seu sorriso
….....
Mundo cruel, mas sua graça
me ilumina, me guia e me protege
Ô vida triste e amargurada
Só existo pela sua graça
….....

Mãe[135]

(fado português, autoria desconhecida)

Eu vi minha mãe rezando
aos pés da virgem Maria,
era uma santa escutando
o que outra santa dizia.

Eu vi minha mãe rezando
numa prece doce e pura;
por todos estava orando,
com grande amor e ternura!

A minha mãe, ajoelhada,
aos pés da virgem Maria,
parecia a madrugada
ao romper de um novo dia!
Como um sol que vem raiando
vislumbrei com emoção:
era uma santa escutando
da outra santa, a oração!

Unidas, no mesmo amor,
a mãe de Jesus, ouvia,
com carinho e com fervor
o que outra santa dizia![136]

Dia das mães

(Informar nome do autor)

Mãe, é um brilho no meu coração
As vezes fico triste mas a sua
luz me ilumina
____x____
Sou feliz por que pra
Mim você é a melhor
____x____
O mundo é cruel mas
você mãe é especial, só
existo pela sua graça e
pelo seu amor
____x____
Quando você cheira
uma rosa e eu sempre
penso uma rosa cheirando
outra rosa.

135 Fado. Autoria desconhecida.

136 Disponível em: <http://cancion-portuguesa.wikispaces.com/Eu+vi+minha+m%C3%A3e+rezando>. Acesso em: 09 mar. 2012.

AS MARCAS DE(INTER)SUBJETIVIDADE NAS TIRAS DE ANDRÉ DAHMER: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA

(INTER)SUBJECTIVITY MARKS IN ANDRÉ DAHMER"S COMICS: AN ENUNCIATIVE ANALYSIS

Lucy Raiane Peres Farias[137]
Beatriz Gama Rodrigues[138]

RESUMO: Dos estudos postulados por Benveniste (1956) compreendemos que desde que nos declaramos locutores, nos apropriando da língua para enunciar, automaticamente implantamos o outro diante de nós, em maior ou menor grau de presença. Este artigo objetiva analisar tirinhas do autor André Dahmer na perspectiva do sujeito e intersubjetividade estudada por Benveniste (1956), explicando de que maneira se dá essa intersubjetividade, explicando os efeitos de sentido que são construídos a partir das marcas de sujeito encontradas. Para tanto, as categorias utilizadas serão, principalmente, as noções de pessoa e não pessoa, de Benveniste (1956), operações de localização, de Culioli (1982, apud CAMPOS, 1994, 1997) e modalidades, segundo Neves (2012). Os resultados obtidos a partir da análise mostraram a ocorrência de algumas marcas mais frequentes que outras, e pudemos perceber que a construção de sentidos de humor e crítica está imbricada às escolhas dessas categorias e marcas nos enunciados, marcas essas importantes para a relação de (inter)subjetividade na perspectiva Culioliana.

Palavras-chave: Enunciação; Quadrinhos; (Inter)subjetividade.

ABSTRACT: From the researches postulated by Benveniste (1956) we understand that since we declare ourselves speakers, appropriating the language to speak, we automatically implant the other in front of us, in a minor or major degree of presence. This article aims at analyzing comics from André Dahmer from the subject"s point of view and intersubjectivity postulated by Benveniste (1956), explaining in which ways this intersubjectivity happens, explaining the effects built from the subject marks found. In: order to do that, the categories used will be, mainly, thenotion of person and non-person, from Benveniste (1956), localization operations, from Culioli (1982, apud CAMPOS, 1994, 1997) and modalities, according to Neves (2012). The results from the analysis showed the occurency of some marks, wich were more frequent than others, and we could perceive that the construction of humour and critical meanings is related to the choices of these categories and marks in the speaking, marks which are important to the relation of (inter)subjectivity in Culioli"s perspective.

Keywords: Enunciation; Comics; (Inter)subjectivity.

137 Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: lucyperes@gmail.com

138 Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. E-mail: beatriz@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

O presente trabalho consiste em análises feitas em tirinhas diversas do autor André Dahmer, sob a luz de alguns postulados e teorias enunciativas. Pretendemos, a partir da compreensão do sentido no e pelo enunciado, identificar marcas no *corpus* selecionado que indicam a (inter)subjetividade, e, a partir da identificação dessas marcas, explicar que efeitos de sentido foram obtidos em cada situação enunciativa, em cada tirinha analisada.

Partiremos dos postulados de Benveniste (1956), o qual não construiu, em seus trabalhos, uma teoria, com operações ou detalhamentos, mas contribuiu no sentido de trazer à tona a discussão sobre o sujeito que se apropria da língua para se fazer *eu*. Para o autor, construímos o sentido do que dizemos na situação em que dizemos. Portanto, se enunciar é um ato individual de colocar em funcionamento a língua, então o sentido[139] se faz apenas no enunciado e pelo enunciado, e é a partir daí que se iniciam as teorias enunciativas.

Neste artigo buscamos discutir três aportes teóricos, os identificando dentro do *corpus*. São eles a noção, para os estudos da enunciação, de subjetividade,[140] a categoria que Benveniste (1956) discute de pessoa e não pessoa e as marcas de modalidade, que se encontram dentro da noção de Operação de Localização de Culioli (1982, apud CAMPOS, 1994; 1997). Para fins de pesquisa, e pelas limitações metodológicas, selecionamos as categorias a trabalhar em um artigo; decerto que há inúmeras marcas existentes ou implícitas no enunciado, na situação de enunciação, que nos permitem enxergar a (inter)subjetividade ali estabelecida. As perguntas que motivam o presente artigo são: a) De que maneira as marcas indicadoras de (inter)subjetividade das quais André Dahmer se utiliza criam efeitos de sentido de humor e crítica em suas tirinhas?; e b) Quais são as marcas que o autor parece utilizar mais frequentemente e porque motivo isso ocorre? Basearemo-nos em Campos (1997), que discute noções de modalidade e localização, baseada em Culioli (1982) e sua Teoria das Operações Predicativas Enunciativas; Neves (2012), com sua classificação de modalidades e em Benveniste (1956), com postulados base para o entendimento da enunciação como disciplina, suas categorias de pessoa e não-pessoa e a noção de subjetividade, a qual se destaca de todas as áreas alheias à enunciação, à medida que toma o sujeito apropriador da língua para se fazer *eu* e apenas passa a ter consciência de si a partir do momento de sua enunciação.

AS NOÇÕES DE (INTER)SUBJETIVIDADE, A CATEGORIA DE PESSOA E NÃO-PESSOA E AS MARCAS DE MODALIDADE

Benveniste (1956), em suas duas obras de maior conhecimento, intituladas "Problemas de Linguística Geral I" e "Problemas de Linguística Geral II", inicia, sem prever, um movimento na direção de uma nova disciplina, a Enunciação. O autor não chegou a desenvolver uma teoria da enunciação, porém, algumas categorizações

139 Campos (1994, 1997) e Culioli (1982) utilizam o termo "construção de significação", e, doravante, não faremos distinções entre este e a noção de sentido.

140 E, portanto, para Culioli (1982), de intersubjetividade, já que ambas andam sempre juntas. Separamos as duas noções para fins exclusivamente didáticos.

surgiram entre outros estudiosos e leitores de sua obra Um dessas categorizações foi a noção de pessoa e não pessoa, a qual nos servirá, neste artigo**,** de fundamentação teórica para as análises propostas. Antes disso, porém, precisamos compreender o que para a disciplina de Enunciação é a linguagem e como funcionam alguns dos processos envolvidos no fenômeno da comunicação humana.

Benveniste explica que "é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta, em *sua* própria realidade (que é a do ser), o conceito de "ego"". Assim, o autor estabelece a noção de subjetividade para a Enunciação, que seria a capacidade que tem o locutor para se propor como "sujeito", não em suas particularidades sentimentais, mas sim em sua completude psíquica, que se faz consciente de si, ou, nas palavras do autor, "é "ego" que diz *ego*" (2005b, p. 286). Silva (2012) afirma:

> a subjetividade remete à presença do sujeito enunciador nas suas produções, o qual está presente em todo e qualquer ato comunicativo, mesmo que em graus diferentes, já que se tem enunciados bem mais subjetivamente marcados do que outros (SILVA, 2012, p. 66).

Portanto, não podemos negar a existência dessas marcas de subjetividade, seja ela em qual grau se explicite no momento da enunciação. Já a enunciação, para Benveniste (2006), é o "colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (p. 82) A partir daí inicia-se a noção do *status* de pessoa e o sujeito passa a ser aquele que se apropria da língua para dizer o que diz, num ato único e novo a cada vez.

Juntamente à noção de sujeito ou de *eu* estabelecida, vem a noção de *tu*, a alteridade, que também constituirá a categoria de pessoa, visto que, na perspectiva de Benveniste (1956) é nas noções de *eu* e *tu* que se encontra o diálogo, implicando reciprocidade, ou seja, que eu me torne *tu* no momento em que o outro se apropria da língua, sendo então o *eu*. Nenhum dos termos existe sem o outro, e assim o autor questiona se a linguagem seria mesmo linguagem sem essa propriedade de expressão da subjetividade. Essas formas linguísticas que indicam a pessoa, ou seja, que a exprimem, *eu* e *tu*, não se omitem em nenhuma das línguas que surgiram ou existem no mundo, seja em qual tempo for. Os ditos "pronomes pessoais" jamais faltam nessas línguas, daí que Benveniste exprime que "uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível" (1956, p. 287).

Devemos lembrar, também, que essa referência de *eu* e *tu* traz uma série de "indicadores" consigo, tais quais, outros pronomes, advérbios ou locuções adverbiais, entre outros. É o caso dos demonstrativos, *este*, *essa* etc. que se relacionam com o *eu* ou o *tu*. Advérbios como *agora* e *aqui*, e outros termos como *hoje, ontem*, segundo Benveniste (2005a), também associam-se às pessoas, no caso dos citados, ao *eu*, como instâncias espaciais ou temporais. Dessa forma, Benveniste (2005a) explica que é "fundamental [...] que essas formas "pronominais" não remetam à "realidade" nem a posições "objetivas" [...], mas à enunciação, cada vez única [...] e reflitam assim o seu próprio emprego" (p. 280). Assim, os pronomes *eu* e *tu* devem estar sempre ligados em exercício da linguagem, bem como os dêiticos indicados para tempo e espaço.

Podemos então, em qualquer língua, identificar a pessoa em qualquer situação de enunciação, em grau maior ou menor, bem como a intersubjetividade, seja o co-enunciador o próprio enunciador ou outro. Para Silva (2012), quando nos utilizamos da

forma verbal, podemos remeter a aspectos intersubjetivos a partir do momento que as palavras "são mobilizadas para serem utilizadas com vistas a provocar uma mudança de conduta do co-enunciador" (SILVA, 2012, p. 86)

Segundo Benveniste (2006), o locutor dispõe de uma série de funções para influenciar de alguma maneira o comportamento do alocutário desde o momento em que se apropria da língua. Um desses aparelhos é a modalidade, uma forma de manifestação do enunciador no enunciado. Entretanto, Benveniste (2006) não explora a noção de modalidades, ao que recorremos a outros autores e pesquisadores posteriores (também leitores de Benveniste), os quais tentam discutir a modalidade mais amplamente.

Antes de compreendermos modalidades, porém, é preciso entender a Teoria de Operações Predicativas e Enunciativas (TOPE) de Culioli (1982, apud PAVEAU). Essa teoria contribui para que compreendamos, entre outros conceitos e fenômenos, o da intersubjetividade, quando consideramos a operação de localização, a qual utilizaremos em nossas análises. Se para Culioli (1982, apud CAMPOS, 1994) "Enunciar é construir determinação", essa determinação, explica Campos (1994), pode se estabelecer da seguinte forma: "um termo ganha determinação ao ser localizado em relação a um segundo termo, o termo localizador, que é mais determinado que o primeiro" (p. 142). Paveau (2006) explica: quando dizemos, por exemplo, "O livro está sobre a mesa", o *livro* é localizado em relação à *mesa*, esta última sendo denominada localizador. Essa operação é executada por todo enunciador e coenunciador em seus enunciados (visto que para Culioli todo enunciador é também seu próprio coenunciador), e dependendo de como é executada, como veremos posteriormente, pode causar diferentes efeitos de sentido, incluindo o de humor. As modalidades estão inseridas no grupo das operações de localização, são um dos tipos de localização.

Campos (1994; 1997) é uma das autoras que desenvolveram as noções e funcionamento das modalidades. Segundo a autora, "enunciar é construir determinação" (CAMPOS, 1997, p. 151), ou seja, partimos de uma estrutura abstrata (que a autora chama de relação predicativa) e a partir dela promovemos uma série de operações de localização (com maior ou menor grau de determinação) que irão determiná-la. A uma dessas operações, Campos (1997) denomina de modalização, ou operações modais, que para ela podem ser de opinião ou de saber. Dessa maneira, a modalização é importante indicador da presença do sujeito e principalmente da intersubjetividade, já que pode influenciar o comportamento do coenunciador.

Neves (2012) divide, em seu trabalho, as modalidades em três tipos: epistêmicas, deônticas e apreciativas, cada qual indicando marcadores linguísticos da presença do sujeito e da intersubjetividade, seja em qual enunciado elas se executem. A modalidade epistêmica caracteriza "valores de reforço de validação enunciativa e a interrogação retórica" (NEVES, 2012, p. 82), ou seja, demonstra presença do enunciador bem como suas escolhas categóricas para validar seu próprio enunciado. A pergunta retórica aí se encaixa por ser entendida, em estudos compartilhados, como uma asserção, já que contém sua própria resposta. Dessa forma, funciona não como uma pergunta a qual suscita uma resposta, mas sim como um marcador de alto grau persuasivo, considerando o coenunciador, e mostrando, assim, alto valor de intersubjetividade quando aparece no enunciado.

A modalidade deôntica indica ainda maior grau de intersubjetividade, já que corresponde a uma relação entre enunciador e o outro, na medida em que, a partir de

realizações linguísticas, esse enunciador pretende agir sobre o coenunciador, "pressionando-o ou autorizando-o, a realizar uma determinada atividade" (NEVES, 2012, p. 86). Exemplos dessa modalidade são os imperativos e expressões como "é necessário", verbos ter de/que, poder, dever, entre outros. O terceiro tipo de modalidade citado pela autora é a apreciativa, que se caracteriza por ter caráter avaliativo atribuído ao conteúdo do enunciado. Esse caráter avaliativo será marcado justamente pelo enunciador, mostrando assim sua subjetividade e tentativa de influenciar o outro, seu co-enunciador. Entendemos também, sob essa perspectiva, a intersubjetividade nesse tipo de modalidade marcada no enunciado.

METODOLOGIA

O *corpus* analisado consiste em tiras variadas de André Dahmer, quadrinhista conhecido por publicações no jornal Folha de São Paulo e O Globo. O autor não utiliza de tempo cronológico em suas tirinhas, sendo cada uma independente da próxima ou anterior. Também desenha tiras com conteúdo variado, alternando geralmente política, religião, figuras públicas, e situações do cotidiano, numa abordagem bastante crítica e por vezes politicamente incorreta. Seu trabalho tem conteúdo ácido, reflexivo e humorístico.

Buscaremos, durante as análises propostas às tirinhas, identificar as marcas de sujeito e marcas que coloquem em evidência a intersubjetividade nos diálogos travados, focando também em explicar como e porque ocorreram as escolhas pelos sujeitos para a produção de efeitos de sentido, principalmente os de humor e crítica, mais utilizados pelo autor. Para isso, utilizaremos dos aportes teóricos explicitados anteriormente, como as marcas de modalidade, a utilização dos pronomes pessoais e dêiticos, fazendo também uso de parte dos conceitos da Teoria de Operações Predicativas e Enunciativas de Culioli.

ANÁLISE ENUNCIATIVA DAS TIRINHAS

Figura 1 – Quadrinhos dos Anos 10



Fonte: Malvados da Depressão.
Disponível em: <www.malvados.com.br> Acesso em: 25 out. 2015.

Na tirinha acima (figura 1) há um robô apropriando-se da língua para se fazer sujeito, no momento de sua enunciação. O estabelecimento da subjetividade em um robô, por sua apropriação da língua como *eu* (ao utilizar o pronome "eu" em "as pessoas que eu mato", bem como características tipicamente humanas por ele enunciadas (ter pesadelos, trabalhar) produz sentido para a compreensão da crítica na tirinha. O robô, dessa maneira, "humaniza-se" a ponto de desfazer-se do "trabalho" que lhe foi atribuído: "Esse trabalho não é para mim". A escolha do pronome demonstrativo "esse" também indica o distanciamento do robô com o trabalho que fazia, indicando que o trabalho é pertencente ao outro, ao *tu*.

Já no enunciado "Boas notícias, pessoal. Não usaremos mais os robôs.", encontramos marca de modalidade apreciativa. Quando o enunciador indica "boas notícias", ele marca a si próprio no enunciado, mostrando caráter avaliativo, ou seja, ele pensa que as notícias a serem dadas serão boas, temos marcada a subjetividade. Podemos perceber melhor a modalidade apreciativa quando substituímos o enunciado por um equivalente "São boas as notícias de que não usaremos mais os robôs" ou "Não usarmos os robôs são boas notícias". Há, então uma relação predicativa entre "Boas notícias, pessoal" e "Não usaremos mais os robôs". Mais além, podemos perceber forte intersubjetividade quando o enunciador se dirige ao "pessoal", ao grupo de soldados, ele julga serem boas as notícias para todos ali presentes.

São justamente a identificação de subjetividade em um ser inanimado e a quebra de expectativa quanto à escolha das marcas, como no caso de "boas notícias", que promovem os efeitos de sentido do humor e da crítica. Essa última pode ser validada quando observamos que na situação da enunciação (contexto de guerra) o robô, tecnicamente um "ser" criado pela tecnologia, uma máquina sem sentimentos, afirmar ter pesadelos e consciência originalmente humanos, enquanto que, num segundo momento, o general, na situação enunciativa em que se encontra, e sendo, ele sim, humano, entende que não utilizar os robôs configura "boas notícias". Dessa forma a crítica passada é a de que o homem, ser essencialmente subjetivo, tem cada vez mais se tornado "máquina" e perdido seu *status* de sujeito consciente e com remorso pela guerra, enquanto que as próprias máquinas "parecem" ser mais humanas que os mesmos.

Na tirinha a seguir (figura 2), podemos identificar um diálogo entre os dois personagens sobre Deus:

Figura 2 –Deus em caixinha



Fonte: Deus em Caixinha.
Disponível em: <www.malvados.com.br> Acesso em: 25 out. 2015.

O primeiro enunciado "Não parece estelionato? Se Deus é O cara, por que ele precisaria do dízimo dos pobres?" traz duas interrogações. A primeira, podemos perceber, é um recurso de modalidade apreciativa, a valer-se da escolha lexical "estelionato", de caráter avaliativo por parte do enunciador. É também uma pergunta retórica, na medida em que o enunciador tenta convencer, com marca que indica seu posicionamento, como observamos na interrogativa seguinte, que configura, na situação enunciativa, muito mais uma argumentação do que um questionamento que suscita resposta do coenunciador. Assim, o enunciador não busca uma validação de sua pergunta no co-enunciador, mas sim, convencê-lo de seu próprio posicionamento quanto ao assunto comentado. Também, a intersubjetividade é delineada quando, partindo-se de "Se Deus é O cara...", o enunciador enuncia não sua própria noção, mas sim, uma noção já validada coletivamente, a de que Deus é muito importante, bondoso, e piedoso, indicado nas marcas mais atuais "O cara".

Quando o coenunciador enuncia "O fato é que Deus descerá com um caminhão de prêmios...", ele indica um grau de certeza em "O fato é que", que podemos categorizar como uma modalidade epistêmica, já que valida totalmente a relação predicativa. Para visualizarmos melhor, podemos substituir por "Sem dúvida que", "Certamente". Essa escolha de marcador de modalidade pode sugerir a fé que os fiéis têm por seu deus, reproduzindo assim, um efeito de sentido. Assim, na resposta do coenunciador — "Deus todo bondoso!" — confirmamos o efeito de sentido de fé, e dos rituais religiosos de repetição de frases em louvor a Deus. O coenunciador julga o deus um "Deus todo bondoso!" por descer com um caminhão de prêmios, como citado no enunciado anterior.

Em seguida o coenunciador continua "... mas só serão contemplados os que estiverem em dia com o carnê". O elemento "mas" liga-se diretamente ao enunciado "Deus todo bondoso!", numa relação de condição. Ou seja, existe uma condição, um contraste, pois Deus não é tão bondoso, já que o elemento "mas", na situação de enunciação, opõe-se ao enunciado anterior.

Quando consideramos "só serão contemplados os que estiverem em dia com o carnê", percebemos relação predicativa dentro do próprio enunciado. Há uma condição para a contemplação com prêmios para os fiéis, a qual é "estar em dia com o carnê", há, assim, a localização do elemento "ser contemplado" em relação a outro elemento, o localizador "estar em dia com o carnê".

É possível, também, identificar modalidade deôntica no enunciado, embora bastante implícita, pois não é marcada claramente, como seria, por exemplo, em "é necessário estar com o carnê em dias para ser contemplado". A comicidade da tirinha se dá pela interação dos sujeitos (intersubjetividade) na situação enunciativa que indica discurso religioso, comparando-o à atual venda de carnês para obtenção de prêmios, ou seja, comparando a religião na atualidade com o capitalismo, com a venda de milagres e glórias.

Na tirinha abaixo (figura 3), encontramos o efeito de sentido de humor, com a quebra da expectativa do leitor, por conta também das marcas de intersubjetividade, através da operação de localização, como explicado a seguir:

Figura 3 – Malvados da depressão



Fonte: Malvados da Depressão.
Disponível em: <www.malvados.com.br> Acesso em: 25 out. 2015.

O imperativo na negativa "Não fique triste" indica modalidade deôntica, marcas as quais correspondem a uma forte noção de intersubjetividade, já que a modalidade em questão constrói uma relação entre o enunciador e seu coenunciador. Dessa forma, o enunciador age sobre o coenunciador, influenciando-o, na situação enunciativa acima, a realizar uma atividade, a qual seria mudar de comportamento. Em seguida, o enunciado "Você nasceu para ser estrela" como argumentação aparentemente em favor do anterior (veremos em seguida que isso não se valida), numa relação predicativa implícita, a marca "porque" não se mostra, mesmo assim sabe-se que há relação causal.

Em seguida o coenunciador enuncia "Nasci para brilhar?", em busca de validação por parte do outro. A comparação de "brilhar" com "estrela" marca a operação de localização, ou seja, "brilhar" está localizado em relação à "estrela", que é o localizador, sendo essa comparação a mais comumente e frequentemente encontrada nas situações enunciativas. Entretanto, o humor da tirinha se dá justamente pela quebra da operação de localização comumente recorrente, que é "estrela" e "brilhar", ou seja, há a quebra de expectativa do leitor, bem como dos coenunciadores (um ao enunciar e o outro ao interagir). O coenunciador refuta, ou seja, não valida, dessa forma, o questionamento do enunciador, ao responder "Nasceu para ficar distante e isolado". Dessa maneira, a operação de localização se dá entre "estrela" e "distante e isolada do planeta", produzindo o efeito de sentido de humor com a situação enunciativa que foi mostrada.

Em seguida, na tirinha da figura 4, analisamos de que maneira a quebra de expectativa e o efeito de humor se constroem dentro da intersubjetividade denominada pelo autor:

Figura 4 –Malvados



Fonte: Malvados da Depressão.
Disponível em: <www.malvados.com.br> Acesso em: 25 out. 2015.

Na figura 4, a intersubjetividade se faz presente e bem marcada na interrogativa inicial, por meio da qual o enunciador dá ao *tu*, o qual ele denomina "você", o poder de validação da pergunta. A situação de enunciação parece, dessa forma, a partir das marcas no enunciado inicial, uma situação de entrevista ou questionamento para preenchimento de vagas em um emprego.

O coenunciador invalida a interrogativa inicial, já de início, com o elemento "não" e em seguida elabora seu enunciado com sua única experiência profissional anterior "**só** trabalhei em telemarketing", ou seja, "**apenas** trabalhei em telemarketing". Quando percebemos essas marcas em conjunto, entendemos que para o coenunciador o telemarketing não configura experiência com tortura. Entretanto, o sujeito inicial volta a enunciar "O emprego é seu", implicitamente implicando que ele próprio considera o "telemarketing" diretamente localizado em relação à "tortura", o que, na situação de enunciação, produz o efeito de humor e crítica à ocupação do profissional de telemarketing. Dessa maneira, o efeito de humor se dá em maior parte pela subjetividade de cada um dos enunciadores, pois suas operações de localização diferiram em relação aos dois elementos (para um deles essa localização se valida, e para o outro, não), e dessa subjetividade na operação de localização surge a quebra de expectativa do leitor no momento da leitura, inicialmente imagina-se que o leitor poderá concordar com o enunciador no segundo quadrinho, quando este diz que não tem experiência com tortura, apenas trabalhou em telemarketing. Porém, posteriormente, no terceiro quadrinho, o leitor pode vir a ajustar, assim como o enunciador em "O emprego é seu", sua operação de localização, entre "tortura" e "telemarketing". O efeito de humor paira entre o estabelecimento ou não da operação de localização entre "tortura" e "telemarketing". Já a intersubjetividade se faz no diálogo da figura 4 a partir da interrogativa e auxiliada pelas escolhas pronominais "seu", "você".

Na figura 5, em seguida, identificamos um diálogo também com efeito de humor no leitor, com marcas de intersubjetividade relativas ao tempo, à interrogativa e à localização:

Figura 5 — Malvados II



Fonte: Malvados da Depressão.
Disponível em: <www.malvados.com.br> Acesso em: 25 out. 2015.

Na figura 5, percebemos, no primeiro enunciado ("Ainda está triste?"), a relação de intersubjetividade estabelecida pelo enunciador por meio do advérbio "ainda", o qual implica, necessariamente, um conhecimento anterior por parte desse enunciador, um estado que iniciou-se em um ponto anterior ao da enunciação, sobre o qual o

enunciador conhece e estabelece interrogativa, cabendo ao co-enunciador o poder de validar ou não, na interação com o outro, a questão elaborada.

Em seguida, o coenunciador invalida a interrogativa por meio do elemento "não", mais especificamente invalidando o elemento "triste", ao que o leitor imediatamente poderá esperar o oposto equivalente do elemento "triste", o qual viria a ser "feliz" ou, ao menos, "não triste". Entretanto, ao invés de "Não, agora não estou mais triste." ou "Não. Agora estou feliz/melhor", o enunciador intensifica o elemento "triste" com seu enunciado "Não. Agora me sinto destroçado". Ou seja, para o enunciador, "destroçado" não se localiza em relação à "triste", razão da escolha do marcador "não", invalidando a tristeza, e corrigindo para o sentimento que ele sente no "agora". Assim, a subjetividade do enunciador ao escolher marcar o "não", posteriormente fazendo com que esse "não" não invalide, mas sim, permita a intensificação do sentimento, produzindo o efeito de quebra de expectativa no leitor, que, comumente, não exclui o sentimento "triste" do localizador "destroçado", pelo contrário, quando alguém se sente destroçado, se sente também triste, em geral. Finalmente, no último quadrinho, o co-enunciador, em "Falei que a tristeza passaria", e compartilhando do mesmo ponto de vista do outro, indica a não localização do elemento "triste" em relação à "destroçado". Por exemplo: "Falei que a tristeza passaria" pode ser compreendida na situação enunciativa como "Você não está mais triste, eu lhe falei que a tristeza passaria", ou seja, o coenunciador não está mais triste, está destroçado. Essa quebra dupla e seguida de expectativa do leitor, através das escolhas de marcas por parte dos coenunciadores da tirinha, é que pode ser o desencadeador do efeito de humor, uma vez que comumente se considera o "não" um elemento de invalidação, quase que em todas as situações de enunciação, o que não ocorre completamente no caso explicitado acima.

DISCUSSÃO SOBRE A ANÁLISE

Através de análise cuidadosa dos dados de *corpus* selecionados, à luz da teoria enunciativa e de postulados inerentes à mesma, pudemos perceber uma parte do papel da subjetividade e intersubjetividade dentro da construção de sentido que o autor objetiva em seus trabalhos. Sendo a (inter)subjetividade indissociável da enunciação no que tange à epistemologia da disciplina. Não foi difícil encontrarmos suas inúmeras marcas construídas e introduzidas nos enunciados produzidos. Entretanto, compreender, dentro do processo de enunciar e construir determinação, e, portanto, significação, *de que maneira* essas marcas de inter(subjetividade) constroem efeitos de sentido no e pelo enunciado parece-nos uma atividade um pouco mais complexa.

Procurando compreender de que maneira essas marcas de (inter)subjetividade foram imprescindíveis nas construções de sentidos humorísticos e críticos, atemo-nos a poucas categorias das muitas existentes e passíveis de análise, sabendo que a identificação de todas seria demasiado extensa. Abaixo, na figura 6, apresentamos tabela com ocorrência de cada uma das marcas linguisticamente explicitadas nas tirinhas, pelo menos uma vez, para facilitar a visualização da quantidade de ocorrências.

Tabela 1 — Tabela de ocorrência de marcas de (inter)subjetividade (2015)

	figura 1	figura 2	figura 3	figura 4	figura 5
Pronomes	x	x	x	x	x
Interrogativa		x	x	x	x
Localização			x	x	x
Modalidade	x	x			
Pessoa/ não-pessoa	x				
Outros	x	x			x

Fonte: os autores.

A ocorrência dos pronomes nas tirinhas era esperada para a maior parte das tirinhas, por sua ocorrência em geral em situações de enunciação cotidianas, quando tratamos da língua portuguesa. Os chamados "pronomes pessoais" encontrados na gramática normativa são largamente utilizados em português em situações comunicativas variadas. Entretanto, para esta categoria, podemos afirmar que em apenas uma delas (tirinha 1), a utilização dos pronomes (*eu* e *mim*) foi de grande relevância para a construção de sentido dentro da tirinha. É o caso do robô, que se humaniza ao utilizar-se desses pronomes tipicamente subjetivos, trazendo para si a significação de subjetividade exclusiva do ser humano. Para as tirinhas restantes, a utilização dos pronomes não configura grande parte na significação de humor ou crítica, pois esses sentidos humorísticos ou críticos se fazem por meio de outras marcas acima identificadas, sozinhas ou combinadas. A presença pronominal também não tem papel tão relevante nas significações, pois, em português, as terminações verbais já trazem consigo a ideia pronominal: por exemplo, "Não fique assim" já nos indica que há um *tu*, ou seja, há uma marca de alteridade indicada pelo verbo conjugado (fique), o qual, de acordo com a gramática prescritiva, indica consequentemente o pronome "você".

A marca interrogativa, também bastante frequente na tabela indicada na figura 6, indica grande intersubjetividade, seja na intenção do enunciador em suscitar no seu co-enunciador uma validação de sua pergunta, seja como marca de modalidade, no objetivo do enunciador, em uma situação de enunciação, de convencer, influenciar o seu co-enunciador, como ocorre, por exemplo, na tirinha da figura 2. Nas tirinhas analisadas, as interrogações utilizadas tiveram as duas funções, suscitar do co-enunciador uma validação, ou mostrar marca de modalidade no sentido de convencê-lo; ambas as funções, portanto, indicam alto grau de intersubjetividade ao expor a relação entre os sujeitos, entre o *eu* e o *tu*.

Seguindo ordem decrescente de ocorrência, as operações de localização sobre as quais discorre Culioli (1982) aparecem em três das tirinhas analisadas, e indicam, também, alto grau de intersubjetividade. Isso porque mexem com o nível 1 de representação indicado por Campos (1994), o nível das noções e operações, ou seja, o nível das "representações abstratas de natureza cognitiva, pré-lexicais e pré-enunciativas" (CAMPOS, 1994, p. 139). Dessa forma, essas noções são construídas por cada sujeito em sua subjetividade, e, portanto, podem variar para cada um. Essas representações abstratas são também construídas no meio sociocultural, portanto coletivas e

intersubjetivas. A partir das diferenças entre noções de diferentes sujeitos, é que as operações de localização causam os efeitos de sentido pretendidos pelo autor, quando uma localização (ou não localização) entre dois termos marcados é prevista pelo leitor, mas não-validada posteriormente na tirinha, levando ao efeito de humor pela quebra de expectativa.

Em seguida, as modalidades apreciativas que são marcadas nas tirinhas das figuras 1 e 2, constroem efeito de crítica, respectivamente aos humanos "desumanizados" e ao modo como a religião é tratada atualmente, indicando, dessa forma, a tentativa do autor, por meio da enunciação de seus personagens, de argumentar e convencer o leitor de seu ponto de vista. A modalidade utilizada dessa forma, pelo autor, indica muito de sua própria subjetividade na enunciação de seus personagens. Finalmente, a categoria de pessoa e não pessoa, marcada na tirinha da figura 1, é relevante para a construção do sentido de crítica, pois joga diretamente com a subjetividade e a noção de sujeito de Benveniste (1956). O fato de ser um robô a se apropriar da língua, utilizando-se para isso do pronome "eu" e se fazendo "ego" dentro de sua enunciação, ou seja, se fazendo sujeito, o personifica, o humaniza. Essa noção, juntamente com a modalidade apreciativa citada acima e utilizada na mesma tirinha, traz o efeito de crítica ao mostrar o robô como mais humano do que o próprio ser humano.

Na categoria "outros" da tabela da figura 6, contabilizamos três ocorrências de marcas nas enunciações que foram relevantes para o estabelecimento da (inter)subjetividade, porém, não puderam ser classificadas em nenhuma das outras categorias. São eles, na figura 1, a utilização do substantivo "pessoal", na figura 2, a conjunção "mas" e na figura 5, o advérbio "ainda". Dentro de suas respectivas situações enunciativas, essas marcas tiveram seus valores intersubjetivos na medida em que marcaram, no discurso, a interação entre o *eu* e o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar, sob um olhar das teorias enunciativas, tirinhas do autor André Dahmer, para tentar explicar de que maneira se marcam nas enunciações os elementos que contribuem para a construção de significações, ou seja, de sentidos, tanto de humor, como de crítica. Para isso nos utilizamos das noções de sujeito, subjetividade e categorias de pessoa e não pessoa, de Benveniste (1956), intersubjetividade e operações de localização, de Culioli (1982, apud CAMPOS, 1994, 1997) e modalidades, segundo Neves (2012).

A partir da análise detalhada do *corpus*, pudemos investigar de que forma o autor constrói sentidos de humor, de crítica e, mais além, tenta convencer o leitor de suas próprias opiniões, por meio dos enunciados de seus personagens. Considerando a amplitude das teorias enunciativas, buscamos contribuir para as análises enunciativas, aumentando o escopo de pesquisas na área, através da categorização de algumas marcas indicadoras de intersubjetividade, que, nas situações enunciativas em que ocorreram, foram cruciais para a construção de significação.

Nesse sentido, pretendemos frisar a importância de estudarmos a língua e, principalmente, o ato de apropriar-nos da língua, para determinar, como dizem os autores na área. De outra forma, sabemos que a língua é abordada em sala de aula, e situações

de ensino, de maneira estática e segmentada em categorias que pouco refletem sua forma e suas funções. Através dos estudos das teorias enunciativas é que nos permitimos o olhar para a língua de uma perspectiva subjetiva, e assim, dentro do enunciado e pelo enunciado é que se encontram construídas todas as significações e sentidos pretendidos.

Os estudos sobre intersubjetividade e marcas enunciativas são amplos e genéricos, e, portanto, necessitam de recortes para que análises mais detalhadas sejam feitas. Dessa forma recortamos algumas das categorias que julgamos importantes para o corpus selecionado, na construção de sentidos, compreendendo que muitas outras foram deixadas de lado. Para futuros estudos utilizando o corpus de tirinhas do autor (ou outros), o qual é bastante extenso, deixamos sugestões de estudos com modalidades, tempo, pessoa e lugar, aspecto, entre outras categorias próprias da disciplina.

REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: ____. **Problemas de Linguística Geral I.**. Campinas: Pontes, 2005a.

____. Da subjetividade na linguagem. In: ____. ____: ____, 2005b.

____. O aparelho formal da enunciação. In: ____. **Problemas de linguística geral II.** ____: ____, 2006.

CAMPOS, M. H. C. Abordagem semântico-enunciativa de alguns problemas gramaticais. In: **Máthesis 3**, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Letras, Viseu, 1994. pp. 137-150.

____. Para uma distinção formal entre operações de modalização: sobremodalização e re-modalização.In: ____. **Tempo, aspecto e modalidade:** estudos de linguística portuguesa. Portugal: Porto , 1997.

DAHMER, André. **Malvados.** Disponível em: <http://www.malvados.com.br.>. Acesso em: Jun. 2015.

NEVES, J. S. B. Marcadores da modalidade e do mediativo no Correio Braziliense e na Gazeta de Lisboa. In: ____. **Corre voz no jornalismo do início do século XIX:** estudo semântico-enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa. Jundiaí: Paco, 2012.

PAVEAU, M; SARFATI, G. Teoria da Enunciação e Polifonia: O. Ducrot. In: ____. **As grandes teorias da linguística:** da gramática comparada à pragmática. São Carlos: Claraluz, 2006.

SILVA, M. M. O. **Modalidades subjetivas e intersubjetivas nos perfis do Orkut:** uma análise na perspectiva da teoria das operações predicativas e enunciativas. Teresina, UFPI, 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos de Linguagem, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

ETHOS NA PRÁTICA POLÍTICA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA EM CONTEXTOS LUSO-BRASILEIROS

ETHOS WITHIN THE POLITICAL PRACTICE: A COMPARATIVE ANALYSIS IN LUSO-BRAZILIAN CONTEXTS

Sara Pita[141]
Rosalice Pinto[142]

RESUMO: O objetivo deste artigo é, num primeiro momento, identificar os *ethè* construídos por chefes de governo portugueses e brasileiros, demonstrando o seu *caráter simbiótico* e, em seguida, estabelecer uma análise comparativa dos *ethè* políticos construídos. De forma a atingir o objetivo pretendido, são selecionados alguns discursos políticos de final de ano desses estadistas, nomeadamente os pronunciados em 2011 e 2012. A partir do levantamento de algumas marcas de responsabilidade enunciativa (Adam, 2008) e usando como suporte a tipologia sobre o *ethos* de Charaudeau (2013), identificar-se-ão as imagens mobilizadas pelos enunciadores nos discursos por eles produzidos, visando a estabelecer uma tipologia inicial dos *ethè* centrada em uma base linguística. Resultados preliminares permitem identificar dois *ethè* comuns (competente e agente) e indiciam que as categorias linguísticas selecionadas têm seu grau de relevância tanto para a caracterização dos *ethè,* quanto para o estabelecimento de uma análise contrastiva dos elementos linguísticos identificados.

Palavras-chave: *Ethos*; *ethos* simbiótico; discurso político; categorias linguísticas.

ABSTRACT: The aim of this paper is to, first of all, identify the *ethè* built by the Portuguese and Brazilian heads of government, so as to show their symbiotic character and, secondly, to establish a comparative analysis of the constructed political *ethè*.In:order to reach the aimed goal, some end-of-the-year political speeches are chosen, from 2011 and 2012. From some enunciative responsibility marks (Adam, 2008) and using as a support the typology for the *ethos* pointed out by Charaudeau (2013), we shall identify the images which were constructed by the enunciators of the political speeches. By doing this, we will seek to establish an initial *ethè* typology focused on a linguistic

141 Sara Pita: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas — Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, Doutoranda em Linguística, saratopete@ua.pt

142 Rosalice Pinto: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas — Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal, Prof. Doutora em Linguística - Investigadora do CLUNL e do CEDIS, rpinto@fcsh.unl.pt

basis. Preliminary results show the existence of two common *ethè* (competent and agent) and show that the selected linguistic categories are important both for the specification of the *ethè* and for a contrastive analysis of the identified linguistic elements.

Keywords: *Ethos*; symbiotic *ethos*; political discourse; linguistic categories

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A noção de *ethos* (imagens do enunciador), integrando uma tríade discursiva, constituída ainda pelo *pathos* (a exploração das emoções do auditório) e o *logos* (a apresentação da prova da verdade dos seus argumentos), remonta à antiguidade clássica, particularmente aos estudos retóricos de Aristóteles (2005). Nos estudos contemporâneos, são vários os teóricos que retomaram a questão. Barthes (1970) define o *ethos* como os traços de caráter que o orador deve mostrar ao destinatário, através do discurso,[143] para causar boa impressão e para o convencer. Maingueneau (2006) postula que o orador deve reproduzir o *ethos* típico do auditório para promover a adesão deste e Amossy (2005) acrescenta que necessita de recorrer também ao seu estilo e saberes para transmitir uma sensação de realidade ao *ethos*. Charaudeau (2013) entende que a construção do *ethos* depende das representações sociais, morais e ideológicas do destinatário. Kerbrat-Orecchioni (1998) considera que em qualquer processo comunicativo os "interactantes" influenciam-se reciprocamente e que o sucesso do discurso depende do respeito pelos comportamentos e pelas crenças partilhadas pelo *ethos* coletivo.

Face a este contexto, esta contribuição, que corresponde a um recorte da tese de doutoramento em curso, tem como objetivo identificar alguns *ethè* políticos construídos em discursos de final de ano de chefes de governo do Brasil e de Portugal, em 2011 e 2012, a partir do levantamento de algumas estratégias linguísticas por eles utilizadas. Neste sentido, identificar-se-ão as imagens mobilizadas pelo enunciador nos discursos, usando como suporte teórico a tipologia pragmático-discursiva de Charaudeau (2013). De seguida, analisar-se-ão linguisticamente os *ethè*, em particular os de *competente* e de *agente*, focalizando no estudo de algumas marcas de responsabilidade enunciativa (Adam, 2008) e de algumas formas de tratamento em Português europeu e alguns tempos verbais utilizados – (DUARTE, 2010; CARREIRA, 2001). Em função dos resultados obtidos, algumas pistas podem ser evidenciadas sobre a materialidade linguística dos *ethè* e sobre os elementos linguísticos comuns/distintos nos textos produzidos nos dois contextos lusófonos.

AS DIFERENTES ABORDAGENS AO CONCEITO DE *ETHOS*

Vale salientar que o ethos sempre foi considerado um elemento fundamental para o sucesso de um discurso, pois diz respeito aos traços de caráter que o orador

143 O termo de discurso corresponde neste artigo a determinada atividade prática (política, jurídica, jornalística, por exemplo), empiricamente e linguisticamente expressa por textos. A semiotização destes será influenciada pelas práticas sociais e históricas em que estiverem inseridos.

demonstra, por meio do discurso, ao seu destinatário para causar boa impressão e para o convencer (BARTHES, 2009). Este mesmo autor (corroborando o pensamento aristotélico) defendia que o ethos não tinha de corresponder forçosamente ao caráter autêntico do orador, pois o que importava era a imagem transmitida pelo discurso e não o seu comportamento na interação real. Não obstante, a forma como a mensagem de um sujeito é percebida e recebida por outro depende, em certa medida, dos traços do orador e dos papéis que este desempenha, de acordo com a opinião de alguns retóricos, de entre eles Perelman (1977).

Nos estudos estritamente linguísticos ou textuais-discursivos, foram vários os autores que recuperaram a noção. Ducrot incorporou, na sua Teoria Polifónica da Enunciação, o termo, associando-o ao Locutor (L). Para este autor, o enunciado apresenta vários sujeitos, aos quais atribui a autoria da enunciação: o "locutor enquanto tal" (L), responsável pela enunciação, e o "locutor enquanto ser do mundo" ( ), pessoa real que deu origem ao enunciado. De modo a evidenciar a diferença entre estas duas entidades, Ducrot apresentou vários argumentos. Em primeiro lugar, referiu que L exprime os seus sentimentos, situados na própria enunciação, ao passo que apresenta os seus sentimentos reais, logo externos à enunciação. Em segundo lugar, recorreu ao conceito de ethos, o qual liga a L, entidade discursiva à qual atribui certas características que podem tornar a sua enunciação credível ou desagradável.

> Dans ma terminologie, je dirai que l»éthos est attaché à L, le locuteur en tant que tel: c»est en tant qu»il est source de l»énonciation qu»il se voit affublé de certains caractères qui, para contrecoup, rendent cette énonciation acceptable ou rebutante (DUCROT, 1984, p. 201).

Assim sendo, para Ducrot, o *ethos* é tudo o que se relaciona com o Locutor, o ser falante que produz a enunciação, nomeadamente a escolha dos argumentos, das palavras e da colocação da voz. A forma como se apresenta ao mundo através da enunciação tornam o seu caráter aceitável ou desagradável aos olhos do destinatário.

Mas, para além destes traços individuais, o orador deve também mostrar pelo seu discurso "*o ethos característico do auditório, para dar-lhe a impressão de que é um dos seus que se dirige a ele*" (Maingueneau, 2006, p. 55). Ou ainda, segundo Charaudeau, a construção do ethos implica a consideração de representações sociais, morais e ideológicas do auditório, os seus referentes ideais ou os "imaginários sociodiscursivos".

> Toda construção do *ethos* se faz em uma relação triangular entre si, o outro e um terceiro ausente, portador de uma imagem ideal de referência: o si procura endossar essa imagem ideal; o outro se deixa levar por um comportamento de adesão à pessoa que a ele se dirige por intermédio dessa mesma imagem ideal de referência. (CHARAUDEAU, 2013, p. 137)

O *ethos* foi, igualmente, abordado numa perspetiva interacionista, nomeadamente por Plantin e Kerbrat-Orecchioni. Para estes autores, o *ethos* não é uma estratégia persuasiva usada para convencer o auditório das qualidades do orador, como na visão aristotélica, é sim uma apresentação de si, reveladora dos matizes da sua personalidade (KERBRAT-ORECCHIONI, 2002, p. 184). Por este motivo, são recuperados os conceitos

de imagem de si e de face[144] de Goffman (1974), que inserem o *ethos* na problemática da "construção interativa das identidades" (KERBRAT-ORECCHIONI, 2002, p. 188).

Embora Bronckart não utilize a noção de *ethos*, considera-se que as suas posições sobre os tipos de discurso e sobre o envolvimento enunciativo constituem aportes importantes para a análise a realizar durante este trabalho de investigação.

A partir deste enquadramento teórico, as investigadoras consideram que o *ethos* corresponde às imagens que o Locutor constrói durante as suas intervenções por meio da materialidade linguística que mobiliza, imagens essas que podem ser representativas da sua personalidade, das expectativas que entende que o auditório tem e das qualidades que este considera mais importantes. Deste modo, o *ethos* é simbiótico, porque se refere ao processo de coconstrução de imagens de si, no e pelo discurso. Por outras palavras, o Locutor constrói uma imagem não só mediante a sua personalidade, as suas crenças, os seus valores e objetivos (representações individuais), mas também em função do seu auditório, no qual se integra como cidadão, e do seu imaginário (representações coletivas), daí que se considera que o *ethos* será uma simbiose entre o individual e o coletivo. Uma vez construída a imagem, o Locutor solicita a atribuição de um sentido ao auditório e, dependendo da reação deste, poderá haver necessidade de uma reformulação. A figura 1, apresentada em seguida, pretende ilustrar o processo de construção do *ethos simbiótico*.

Figura 1 – Ethos simbiótico



Fonte: As autoras

144 Goffman (1974) define este termo como o valor social positivo que um indivíduo reclama para si durante uma troca comunicativa. Sendo assim, a face corresponde à imagem de si construída em função de valores aprovados por uma dada sociedade.

ASPETOS METODOLÓGICOS

Corpus de análise

Quanto ao *corpus*, a decisão de centrar o estudo neste grupo de textos[145] deveu-se à necessidade de uniformização. Para além da prática política ser bastante prolífera ao nível comunicacional, também as diferenças referentes aos sistemas políticos de Portugal e do Brasil (república democrática semipresidencialista e república federal presidencialista, respetivamente) dificultaram a seleção dos textos. A solução encontrada para garantir a equidade passou pela recolha de textos produzidos no final do ano civil pelos Chefes de Governo de ambos os países, o que em Portugal corresponde ao Primeiro-Ministro e no Brasil, ao Presidente da República. Devido ao período temporal definido para este estudo, observaram-se mudanças em relação aos representantes políticos, pelo que do *corpus* constam texto pronunciados por José Sócrates e Pedro Passos Coelho, no contexto português, e Lula da Silva e Dilma Rousseff, no contexto brasileiro.

Os textos selecionados têm como objetivo apresentar um relatório sobre a performance passada e futura do governo e, por terem como destinatário todos os cidadãos da nação, são transmitidos em direto pelos meios de comunicação televisivos e divulgados na íntegra ou de forma parcial pela imprensa escrita *a posteriori*. Estes textos são também disponibilizados, em versão integral, nos sítios oficiais dos respetivos governo, locais de onde se retiraram os exemplares usados durante esta investigação.[146]

MODELO GERAL DE ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL

A análise conduzida neste artigo é de cariz misto, embora a observação qualitativa seja a mais relevante. No entanto, considera-se que a contabilização de alguns dados importantes para a construção dos *ethè*, nomeadamente a frequência vocabular ou a distribuição dos índices de pessoas e dos tempos verbais, pode ser relevante para a formulação de generalizações. Os dados de ordem quantitativa foram obtidos com o apoio do *software Concordance* e trabalhados no Excel pela investigadora.

Para a análise qualitativa foram definidos diversos elementos linguístico-textuais que seriam sujeitos a observação, importados de diversos autores, de entre os quais os índices de pessoa (formas pronominais pessoais e possessivas, bem como morfemas de pessoa usados nas formas verbais), os tempos verbais, os indicadores espaciais e temporais, os organizadores de discurso, os conetores e marcadores, os atos de discurso, as modalidades (BRONCKART, 1996; ADAM, 2008), as escolhas lexicais (Kerbrat-Orecchioni, 2002), as formas de tratamento (CARREIRA, 2001) e os esquemas argumentativos (WALTON et al., 2008). Em algumas situações verificou-se inclusivamente que alguns autores faziam referência às mesmas categorias de análise, o que veio

145 Faz-se a ressalva que para este trabalho as "mensagens de final de ano" ainda constituem um agrupamento de textos, não se tratando de um gênero textual atestado. No entanto, na tese de doutoramento em andamento, estarão sendo apresentadas as razões que podem vir a caracterizar a *mensagem de final de ano* como um gênero textual. Importa ainda salientar que se adotou a nomenclatura "género de texto" ou "género textual" por se considerar que esta expressão indica com mais clareza a relação entre prática discursiva, situação comunicativa e texto, estando este permeável às mudanças culturais, sociais e históricas observáveis nas atividades da vida humana.

146 Disponíveis em: <http://www.portugal.gov.pt/> ; <http://www2.planalto.gov.br>.

corroborar a importância de considerar estes elementos no momento da observação.

Um elemento de análise relevante inclusive para as análises apresentadas neste artigo diz respeito às formas de tratamento e a alguns vocábulos específicos por determinarem o tipo de relação vivida entre os intervenientes de uma interação — (KERBRAT-ORECCHIONI, 2002). Em língua portuguesa, em especial na variante europeia, há uma distinção clara entre o "tu" e "você", denotando o primeiro uma relação de intimidade e o segundo uma relação de distância. O pronome "você", em Portugal, é inclusivamente visto como a forma polida, delicada e respeitosa de se dirigir ao outro, marcando as fronteiras do território individual. Já no Brasil, o "você" é o pronome mais utilizado nas interações familiares quotidianas sendo privilegiado em relação ao "tu". De entre as formas de tratamento, a autora inclui as seguintes unidades linguísticas: antropónimos ou nomes pessoais, termos de parentesco, apelativos (como por exemplo "Senhor(a)"), termos que definem a natureza da relação entre locutor e alocutário, termos afetuosos ou injuriosos.

Este artigo, que corresponde a um recorte da tese de doutoramento em curso, por limitações espaciais, restringir-se-á a pontuar dois *ethè* comuns e distintos presentes nos discursos políticos luso-brasileiros, a partir da materialidade linguística dos mesmos.

RESULTADOS DA ANÁLISE LINGUÍSTICO-TEXTUAL DE EXCERTOS DAS *MENSAGENS DE FINAL DE ANO*

A análise de alguns excertos dos textos permitiu observar a existência de dois *ethè* comuns: *competente* e *agente em potência*, mas com algumas diferenças atestadas ao nível da materialidade linguística. O primeiro diz respeito à demonstração da competência do executivo e o segundo à exposição de projetos a implementar no futuro. De ressalvar que neste último tipo de *ethos* não existe qualquer vínculo formal entre a promessa e a sua execução, razão pela qual se optou por usar a expressão "em potência" para salientar o caráter intencional desta figura.

O *ethos competente* foi construído, na maioria dos textos, com recurso às mesmas marcas linguísticas, mas detetaram-se algumas diferenças que podem influenciar a forma como a imagem é percebida pelo público.

Relativamente às semelhanças, identificou-se o uso do sujeito subentendido *nós institucional* ou do sujeito expresso *o governo*, implicando a 1.ª pessoa do plural ou a 3.ª pessoa do singular das formas verbais, respetivamente; o recurso aos Pretéritos Perfeitos Simples e Composto do Indicativo de verbos de ação; e a indicação das medidas implementadas, normalmente como complemento direto do verbo.

> PT2013: **Entrámos** em mercados em que Portugal nunca tinha entrado antes e temos hoje excedentes comerciais e financeiros sobre o exterior, algo que Portugal não conhecia há muitas décadas. **Começámos** a vergar a dívida externa e pública que tanto tem assombrado a nossa vida coletiva.

> BR2013: **Continuamos** nossa luta incansável pela construção de um grande futuro para o Brasil, viabilizando a exploração do pré-sal e garantindo a destinação de seus fabulosos recursos para a educação e a saúde.

Em relação às diferenças, observa-se, por exemplo, o uso frequente da perífrase com valor em curso ("estar + gerúndio") nas mensagens brasileiras, por oposição à ocorrência residual observada nas mensagens portuguesas, o que pode levantar a dúvida sobre a inoperância do governo dado que apresenta menos resultados. Outra diferença diz respeito ao uso de indicadores temporais nos textos brasileiros, expondo claramente o período em que determinada ação ocorreu.

Após o confronto entre as duas variantes da língua verificou-se que a materialidade linguística do *ethos agente em potência* é semelhante, embora nos textos portugueses se encontrem várias orações finais para explicitar o propósito de algumas medidas. Portanto, ao nível da materialidade linguística mobilizada para a construção do *ethos* agente em potência foram identificados os seguintes elementos: sujeito subentendido *nós institucional* ou sujeito expresso *o governo*; 1.ª pessoa do plural ou 3.ª pessoa do singular das formas verbais; presente e futuro imperfeito do Indicativo; perífrase de futuro, volitiva e de necessidade; verbos de ação; indicadores temporais.

> PT2013: **Precisaremos** de todos os instrumentos que mobilizámos **para concluir sem perturbações o Programa.** E precisaremos de os usar bem, com inteligência e determinação.

Na PT2012 surgem alguns *ethè* específicos, em particular o de *comandante* e o de *patriota*. No primeiro caso, o Locutor assume uma posição individual, marcada pela 1.ª pessoa do singular dos pronomes e/ou das formas verbais, ou uma posição coletiva, em representação dos cidadãos, marcada pela 1.ª pessoa do plural. Estes momentos são utilizados pelo Locutor para motivar e conduzir o auditório, utilizando para tal expressões de cariz militar (assinaladas a negrito no excerto), ou para fazer referência aos militares que estariam sob a sua "alçada" (convém referir que o Primeiro Ministro não detém a função de Comandante Supremo das Forças Armadas).

> PT2012: Ainda não podemos **declarar vitória sobre** a crise, mas estamos hoje muito mais perto de o conseguir. E uma condição essencial para **sermos vitoriosos** sobre a dívida e sobre o desemprego é acreditarmos em nós próprios.

A imagem de *comandante* foi referida por Charaudeau, mas não deve ser aqui entendida no mesmo sentido de que fala este autor. No entender das investigadoras, refere-se ao dirigente ou líder de uma força militar, e não ao senhor da guerra, agressivo e autoritário postulado por Charaudeau (2013, p. 159). Normalmente, associa-se uma certa rigidez às funções militares, em virtude de seguirem um código de conduta rígido. Assim, embora o Locutor pretenda demonstrar competências de liderança, trata-se de um *ethos* diferente do de líder, pois aqui não se admitem fugas ao padrão.

O *ethos* patriota, no qual se expressava o sentido de união do país, foi construído com recurso à 1.ª pessoa do singular ou do plural, neste caso em representação do executivo governativo. Os verbos encontravam-se sempre no Presente do Indicativo, pois o Locutor pretendia demonstrar a sua conjugação com o momento da enunciação, revelando assim que se tratava de um sentimento atual. Para mostrar o patriotismo, foram selecionados vocábulos específicos, nomeadamente "povo", "concidadãos", "emigrantes", "comunidades portuguesas" ou "todos os portugueses". A menção a todos os portugueses, e não apenas aos que se encontram em território nacional, promove a integração de todos os cidadãos, transmitindo uma ideia de pertença a uma Pátria.

> PT2012: Como sempre acontece, esta quadra natalícia será um momento especial para recordarmos aqueles que estão mais longe, ou aqueles que se afastaram de nós no último ano. Devemos lembrar as **comunidades portuguesas e todos os emigrantes** no estrangeiro, ou os nossos militares em missões noutras regiões do planeta.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Resultados preliminares apontam que o *ethos* simbiótico é uma característica do *ethos* construído nestes discursos em que o ator político deve construir a sua imagem discursivamente, em função do momento em que o discurso é proferido (final de ano), expectativas do público a quem se dirige, contextos espaciais e culturais diversos. Enfim, esta simbiose que abrange imagens *de líder*, *de competência*, *de comando, de patriotismo* é construída em função de características linguísticas diversas, estabelecendo-se divergências e convergências entre os dois contextos lusófonos. Dois tipos de *ethè* são específicos do contexto português: o de *comando* e o de *patriotismo*. Tais especificidades podem talvez ser explicadas por questões culturais, histórico-sociais de Portugal. É neste sentido que a abordagem de uma linguística de gêneros, como salienta Rastier (2001, p. 231), pode vir a ser relevante para o estudo desse *ethos* simbiótico. Parte-se assim do princípio que o texto, forçosamente inserido em um gênero, só poderá ser analisado em função de questões contextuais diversas que lhe são "intrinsecamente constitutivas".

Evidentemente, com este artigo, algumas pistas foram apontadas, mas seria conveniente proceder a outras análises para aprofundar este tema.

REFERÊNCIAS

ADAM, J.-M. **A linguística textual:** introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMOSSY, R. **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2005.

ARENDT, H. **The promise of politics**. Berlim: Schocken Books, 2007.

ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2005.

BARTHES, R. L"ancienne rhétorique. **Communications** 16, pp. 171-223, 1970.

Bronckart, J.-P. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

CARREIRA, M. H. **Semântica e Discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa (Português/Francês)**. Porto: Porto , 2001.

CHARAUDEAU, P. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2013.

DUARTE, I. Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna.In: A. BRITO. **Gramática:** história, teorias, aplicações. Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2010. Disponível em: ‹http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8312.pdf›. Acesso em: 15 maio 2014.

DUCROT, O. **Le dire et le dit**. Paris: Minuit, 1984.

GOFFMAN, E. **Les rites d"interaction**. Paris: Minuit, 1974.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. Système linguistique et ethos communicatif. **Cahiers de Praxématique** 38, pp. 35-57, 2002. Disponível em: ‹https://praxematique.revues.org/540›. Acesso em: 10 dez. 2014.

MAINGUENEAU, D. **Cenas de Enunciação**. Curitiba: Criar, 2006.

PERELMAN, C. **O império retórico:** retórica e argumentação. Porto: Edições ASA, 1993.

RASTIER, F. **Arts et Sciences du Texte**. Paris: PUF, 2001.

WALTON, D., REED, C., MACAGNO, F. **Argumentation Schemes**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

A CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA PARA O LETRAMENTO DIGITAL

BUILDING A METHODOLOGY FOR DIGITAL LITERACY

Flávia Girardo Botelho Borges[147*]

RESUMO: Este artigo propõe a descrição de uma metodologia para a construção do letramento digital, entre crianças ainda não alfabetizadas formalmente. Para atender a esse objetivo, elaborou-se um conjunto de doze testes dentro de seis domínios do letramento digital (do ambiente de Informática, das habilidades icônicas, da conectividade, da realização de múltiplas tarefas, do letramento alfabético e digital e da comunicação na internet), considerados como representativos das habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na aquisição do letramento digital. À elaboração dos testes, subjaz a construção de um referencial teórico a respeito dos estudos dos letramentos e o entendimento de que as habilidades linguístico-cognitivas envolvidas na construção do letramento digital entrelaçam-se umas às outras, em uma perspectiva de *continuum*, além de uma contextualização do momento sócio-histórico cultural que atravessamos neste momento. A metodologia aqui descrita pressupõe uma pesquisa de caráter longitudinal, quantitativa e qualitativa, que tomará corpo no espaço escolar, tendo como sujeitos crianças de 5 a 6 anos.

Palavras-chave: Letramento Digital; Metodologia de pesquisa; Habilidades Linguístico-cognitivas; Linguística Aplicada.

Abstract: This paper tentatively describes a methodology for digital literacy building in preliterate children. The author developed a set of 12 tests in six digital literacy domains: digital environment, iconic abilities, connectivity, multitasking, alphabetic and digital literacies and online communication. The author considers these domains as hallmarks of linguistic-cognitive abilities involved in digital literacy acquisition. Underlying the development of these tests, there is the building of a theoretical framework regarding literacy studies. Also, there is an understanding that linguistic-cognitive abilities involved in digital literacy are intertwined. These are inside a perspective of continuum and beyond establishing a context for the current sociohistorical and cultural we are going through. The methodology herein assumes a study of a longitudinal, both quantitative and qualitative, nature which takes shape in a school environment with 5-6 year-old children.

Keywords: Digital literacy; research methodology; linguistic-cognitive abilities; applied linguistics.

147 Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá. Doutora em Letras — Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora Adjunta do Departamento de Letras, da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá (MT). E-mail: flavia2b@gmail

INTRODUÇÃO

O ponto de partida para este estudo foram nossas vivências particulares ao observarmos que, da mesma forma que as crianças já dominam alguns conhecimentos a respeito das letras antes de se alfabetizarem (hipótese amplamente explorada por Ferreiro e Teberosky, 1999), elas também podem ter, hipoteticamente, algum conhecimento a respeito do mundo digital, antes mesmo de atravessarem os portões da escola, já que as novas ferramentas tecnológicas, como computador, *smartphones*, *ipods*, *tablets*, estão cada vez mais inseridas nas práticas de atividades cotidianas. Por este motivo, Xavier (2007, p. 133) alega que "alguns estudiosos começam a falar no surgimento de um novo tipo, paradigma ou modalidade de letramento, a que têm chamado de letramento digital".

É fonte comum de notícias na mídia televisa e impressa o fato de crianças pequenas já cultivarem o hábito de se sentar em frente a um computador, clicar com o mouse, se engajar em jogos digitais interativos, com sons, movimento, mensagens hipertextuais, navegar em sites e, em alguns casos, até manter páginas pessoais em sites de relacionamento, com auxílio de adultos. Todavia, elas ainda não foram formalmente alfabetizadas, isto é, ainda não se apropriaram das relações do sistema alfabético, mas já realizam atividades com ferramentas digitais com base em outras habilidades linguístico-cognitivas.

Dito isso, muitas questões a este respeito surgem, como: o que as crianças fazem quando usam o computador? Como navegam pela internet? Elas realmente sabem o que é a internet? Como elas aprendem a lidar com os equipamentos eletrônicos? Com este desafio posto e tantas questões em aberto, começamos a pensar numa metodologia para investigar esse fenômeno, o letramento digital.

Assim, buscamos apoio em teorias da Linguística e em outras áreas do conhecimento, para uma melhor compreensão tanto deste momento sócio-histórico-cultural quanto das diversas práticas linguísticas e atividades cognitivas envolvidas neste processo. Entendemos que uma pesquisa se limita por vários fatores: tema, objetivo, tempo, custo, espaço, sujeitos, instrumental, entre outros. As fronteiras de um estudo se alargam e se contraem na medida em que se realiza o estudo. O esboço das fronteiras deste estudo pretende traçar um desenho do que pode se realizar em campo, entretanto, como um esboço, está em permanente construção, desconstrução e reconstrução, pois entendemos que a pesquisa se atualiza a cada momento de sua vivência.

Em se tratando de letramento digital, essa atualização faz-se urgente, visto que temos novos aplicativos, equipamentos, gêneros textuais a cada nova versão do sistema operacional. Assim, as rotas metodológicas indicam um rumo, um norte, todavia, o percurso para se alcançá-lo é costurado por incertezas, erros, acertos e descobertas. Este artigo descreve o processo de construção de uma metodologia de pesquisa voltada ao letramento digital.

A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO: TEORIA E PRÁTICA

A perspectiva do letramento incorpora à vida social dos sujeitos a necessidade de dominar as práticas de leitura e escrita com o risco de, não as dominando, encontrar

dificuldade de identificação e integração àquela comunidade, sociedade. Goody (2006, p. 17) aponta que o domínio da linguagem, da língua, atua na vida do indivíduo como "a organização homeostática do corpo humano, por meio da qual ele tenta manter sua condição de vida presente", sendo impossível permanecer num grupo sem dominar os usos de linguagem pertencentes ao mesmo.

Na mesma perspectiva, Bazerman (2007, p. 21) afirma que "o letramento é parte constitutiva de uma matriz de formações culturais e sociais complexas da sociedade moderna com a qual respondemos a instituições, crenças, grupos de pessoas localizados longe de nossa vida diária" e que nos tornaria parte dessa sociedade. Concordamos com Buzato, quando este afirma que adquirir um certo letramento:

> É participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados (BUZATO, 2010, p, 53).

Esta aquisição tem sido realizada pelas atividades da leitura e da escrita, na escola, na mídia e na sociedade. Todavia, na sociedade pós-moderna, vivemos uma época integrada pela tecnologia, e para estar e sentir-se inserido nas práticas de leitura e escrita atuais, é preciso dominar mais que a leitura e a escrita convencionais, é preciso letrar-se digitalmente.

O cenário da atualidade é resultado da mudança de paradigma exercida pela cibercultura, definida, segundo Lemos (2003, p. 11), como "a forma sociocultural que emerge da relação simbiótica entre a sociedade, a cultura e as novas tecnologias de base microeletrônica que surgiram com a convergência das telecomunicações com a informática na década de 70" e que modificou as formas de agir, pensar, comunicar-se e se relacionar. Entre essas formas socioculturais, a Internet alcançou níveis de inserção talvez inesperados. Segundo dados do IBOPE, a Internet já é uma realidade na vida de mais de 82 milhões de brasileiros, depois de quase 20 anos de existência.

Entretanto, se considerarmos que acesso à Internet pode ser realizado por outros meios, além do computador, como por aparelhos celulares, o crescimento foi ainda maior, sendo que em 2010, 94 milhões de pessoas declararam possuir este aparelho. E, dentre a parcela jovem da sociedade de 10 a 14 anos, 29% deste total têm telefones celulares no Brasil.

A abrangência da cibercultura na vida cotidiana é inegável, de forma que hoje há a necessidade de outro letramento, além daquele originalmente ofertado pela escola, o letramento digital, que precisa ser investigado e explorado. Neste ínterim, Xavier explica que o letramento digital:

> Considera a necessidade de os indivíduos dominarem um conjunto de informações e habilidades mentais que devem ser trabalhadas com urgência pelas instituições de ensino, a fim de capacitar o mais rápido possível os alunos a viverem como verdadeiros cidadãos neste novo milênio cada vez mais cercado por máquinas eletrônicas e digitais (XAVIER, 2007, p. 133).

Neste sentido, estudiosos holandeses, Veen e Vrakking (2009), defendem que a aprendizagem das crianças da era digital se realiza de maneira muito diferente daquela conhecida anteriormente. Para os autores (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 29), "a geração

da rede difere de qualquer outra do passado porque cresceu em uma era digital".

Anteriormente ao processo escolar da alfabetização, as crianças, muitas vezes, já realizam tentativas de leitura. Entretanto, estes atos provavelmente não se concretizam a partir do verbal, e sim do não verbal ou do icônico, isto é, das imagens, cores, marcas como negrito, sublinhado, sons, movimento. Com o intenso contato com o mundo digital, as crianças parecem entender alguns processos próprios das atividades de leitura e de escrita e podem apresentar desenvolvimento de algumas habilidades fundamentais para a aquisição da leitura e da escrita, para o letramento.

Como prática cotidiana da cultura digital, essas crianças podem desenvolver, a partir dos recursos do mundo digital, habilidades linguístico-cognitivas, assim denominadas já que para sua realização necessitam ativar a linguagem e, consequentemente, a cognição. São processos como a atenção, a memória, a percepção, a realização de inferência, entre outras, necessários para o acesso a páginas da rede, leitura de hipertexto, entendimento do funcionamento de links, participação em jogos digitais, acesso a sites, participação em redes sociais, entre outras atividades com as ferramentas digitais.

Em relação aos novos saberes proporcionados pela cibercultura, Lévy aponta que:

> O ciberespaço suporta tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas: memória (banco de dados, hiperdocumentos, arquivos digitais de todos os tipos), imaginação (simulações), percepção (sensores digitais, telepresença, realidades virtuais), raciocínios (inteligência artificial, modelização de fenômenos complexos) (LÉVY, 1999, p. 157).

A exposição das crianças de hoje às tecnologias intelectuais que viabilizam a cibercultura, segundo Lévy, parecem levá-las a construir hipóteses sobre a atividade de ler e de escrever. Apesar de ainda não serem alfabetizadas, isto é, não dominarem o sistema alfabético, elas conseguem encontrar soluções para obter êxito em suas necessidades comunicação e de diversão por meio do computador, celular ou outro equipamento digital.

Dizendo de outra maneira, o contato e a prática frequentes de ações que demandam o uso de diferentes linguagens para consignar momentos de interação mediada por computador estão impulsionando as crianças a desenvolver estratégias de natureza linguístico-cognitivas que estamos chamando de letramento digital. Sobre essa questão, Lévy (1999, p. 157) explica que as atividades digitais "favorecem modos inovadores de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento, ainda a possibilidade compartilhamento entre numerosos indivíduos".

Na mesma direção, Xavier indica que os sujeitos que praticam atividades digitais são capazes de, entre outras coisas,

> Apreender, gerenciar e compartilhar os novos conhecimentos aprendidos com os parceiros de suas comunidades virtuais; checar online a veracidade das afirmações apresentadas e refutar com base em dados disponíveis na rede, a fim de exercitar a crítica a posicionamentos e não simplesmente acolher de tudo o que se diz na Internet como verdades incontestáveis. Explorar e contemplar as formas de arquitetura escolhida para apresentar as ideias materializadas em discursos hipertextuais, os quais se valem tanto do sistema semiótico verbal quanto do visual e do sonoro como estratégia multissemiótica para se fazer entender entre as inúmeras páginas indexadas diariamente à grande rede (XAVIER, 2007, p. 8).

Para o autor, o exercício diário de tais atividades (apreender, gerenciar e

compartilhar novos conhecimentos, checar afirmações online etc.) são atividades que exigem da criança um considerável esforço mental para realizá-las. São desafios aos quais as crianças inconsciente e voluntariamente são submetidas de modo que precisam enfrentá-los, caso queira continuar a brincar, a se informar, a se comunicar, enfim, a interagir por meio de uma potente máquina que conecta pessoas a distância e fornece-lhes imagens, sons e textos.

Por isso, pareceu-nos interessante e razoável trabalhar com a possibilidade de que a prática de atividades digitais contribuir diretamente para o desenvolvimento de habilidades linguístico-cognitivas, que poderão auxiliar no processo de Letramento. O tema "letramento digital" vem sendo explorado no campo de pesquisas da Linguística, da Educação, da Psicologia e de outras áreas, dada a novidade que o acompanha. Desafiada por essa espontaneidade e pelo caminho inexplorado, propusemo-nos a investigar a construção e as qualidades distintivas fundamentais do que seja este fenômeno, com crianças muito pequenas, todavia precisávamos de uma metodologia.

LETRAMENTO DIGITAL NA PRÁTICA

Partimos, então, à pesquisa sobre estudos anteriores realizados com crianças ou adolescentes. Em 2011, Xavier havia desenvolvido um estudo, de cunho exploratório longitudinal, com 25 sujeitos, 9 a 14 anos de idade, matriculados em uma escola particular de Recife-PE, sobre o letramento digital. A pesquisa acompanhou, por oito meses, as atividades com ferramentas digitais realizadas por esses sujeitos na escola, individual e coletivamente. Para coleta dos dados, ele havia usado a captação de imagens em vídeo das ações dos sujeitos utilizando computadores no laboratório de informática da escola, bem como havia aplicado, por e-mail, um questionário socioeconômico para levantar informações sobre condições financeiras e hábitos tecnológicos dos informantes de sua investigação.

Durante as filmagens, os sujeitos eram questionados a respeito de como, quando, onde e por que utilizavam computadores, programas, telefone celular e jogos eletrônicos. Os resultados desse estudo mostraram que estes sujeitos tinham acesso a computadores conectados à internet desde muito cedo, manuseavam as ferramentas de comunicação a distância como e-mail e programas de mensagens instantâneas com frequência, passavam, em média, mais de duas horas conectados por dia, com tendência a ampliar esse tempo à medida em que a idade aumentava. A pesquisa mostrou que, entre os adolescentes investigados, a maioria deles apresentava um bom domínio das novas mídias digitais de informação e comunicação, pois, como disse o autor: "nasceram imersos no *modus vivendi digitale*" (XAVIER, 2011, p. 9).

Na esteira desse estudo, começamos a delinear a proposta metodológica da nossa investigação. A intenção era acompanhar as atividades realizadas com o computador por crianças com idade entre cinco e seis, ainda não alfabetizadas formalmente. Entretanto, como desenvolver atividades com crianças tão pequenas? O que elas já saberiam fazer? Estariam interessadas em utilizar um computador? Eram algumas de nossas indagações e incertezas.

No entanto, havia partes do terreno seguras. Alguns pressupostos já estavam delineados, o estudo deveria se caracterizar como uma pesquisa de campo do tipo longitudinal,

de caráter quanti-qualitativo, o que demandava a constituição de um grupo de sujeitos, com características afins, resguardadas suas singularidades e aprovação pelo comitê de ética em pesquisa. O estudo deveria acontecer em uma escola com disponibilidade para nos receber, pois entendemos que qualquer pesquisa altera, de alguma maneira, o cotidiano escolar e, como se tratava de crianças pequenas, a rotina delas e da própria escola requeriam cuidados especiais por parte dos pesquisadores, professores e gestores.

As escolas foram escolhidas considerando-se os índices fornecidos pelos sistemas oficiais de avaliação educacional, como a Prova Brasil, a existência de laboratório de informática em boas condições de uso, além de outros critérios que garantiam o máximo de isonomia intelectual e biológica entre os sujeitos matriculados em escolas pública e privada, tais como o estado nutricional adequado dos sujeitos informantes.

Dentro deste quadro, selecionamos duas escolas: uma da rede pública e outra da rede privada de ensino, ambas da Região Metropolitana de Recife, Pernambuco, ambas com bons resultados nas avaliações. Mantendo em mente que intencionávamos descrever o processo de construção do letramento digital, em crianças pequenas, tornou-se interessante criar critérios de seleção para os sujeitos. Assim, a ideia inicial do estudo era criar e realizar testes sobre letramento digital com 30 crianças de cinco anos de idade, na fase pré-silábica de alfabetização, que seriam divididas em dois grupos de estudo, um para cada espaço da pesquisa. Os grupos seriam filmados realizando atividades pedagógicas no laboratório de informática das escolas.

FASES DA AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Para que não houvesse disparidades entre os grupos de crianças, escolhemos adotar fases de aquisição da escrita, segundo Ferreiro e Teberosky (1985), fase pré-silábica, fase silábica, fase silábico-alfabética e fase alfabética, para a seleção do grupo de sujeitos. Como forma de equiparar o processo de construção do sistema de notação alfabético, escolhemos categorizar as crianças de acordo com os postulados dessas educadoras.

Neste tocante, os sujeitos selecionados foram categorizados na fase pré-silábica, o que correspondia que entendiam a escrita como uma forma de representação, já utilizavam algumas letras, realizavam garatujas, mas ainda não compreendiam a escrita como representação da fala, e relacionavam o tamanho da palavra com o tamanho do objeto. Outras indagações surgiam: sem o domínio da linguagem escrita, como os sujeitos irão utilizar o computador? O que conseguirão fazer com um equipamento digital? Teria coordenação motora para utilizar o teclado e o *mouse*? E para navegar na internet? Saberiam digitar antes mesmo de escrever? E depois de alfabetizadas, haverá muita diferença? Ainda não éramos capazes de responder a essas perguntas, porem havia a certeza de que modelar um conjunto de testes adequado a recobrir o letramento digital poderia ser a chave para compreender e responder estas questões.

CRIANDO E OBSERVANDO OS EVENTOS DE LETRAMENTO DIGITAL

O design do conjunto de testes desenvolvido foi inspirado nos questionários elaborados pelo governo francês que avaliavam o domínio de habilidades digitais entre crianças, jovens e adultos. Este instrumento de pesquisa compõem o brevê de

informática e internet da França, que merece uma explanação.

Em dezembro do ano 2000, o governo da França apresentou um documento, *Brevet informatique et internet*,[148] cujo objetivo era especificar um conjunto significativo de competências no domínio da tecnologia da informação e comunicação e certificar a proficiência dos alunos (de escolas de ensino fundamental, médio, faculdades e escolar técnicas) em informática, com um diploma.

Para tanto, os testes[149] foram elaborados para os três níveis de ensino: nível da escola, nível do colégio e nível da faculdade, tomando-se por base cinco áreas de habilidades comuns a esses níveis:

Dominar os fundamentos da tecnologia de computador (nomear *hardware* e *software*, usar o mouse e comandos de teclado elementares, abrir um arquivo existente, salvar um documento criado no diretório padrão, abrir e fechar uma pasta);

Adotar uma atitude ética (verificar a pertinência e a precisão dos dados, questionar a relevância e a validade dos dados, adotando uma abordagem crítica sobre as informações, reconhecer e respeitar a propriedade intelectual);

Produzir, criar, modificar e operar um documento usando um software de processamento de texto — utilizar um documento existente, introduzir ou editar texto, formatá-lo de forma adequada, copiar, cortar, colar, manipular imagens, utilizar de forma fundamentada, o corretor ortográfico;

Usar produtos multimídia para pesquisa e/ou documentação — realizar pesquisas na rede, utilizar a informação recolhida — copiar e colar ou imprimir — comparar, escolher sabiamente os interesses da consulta sobre a mídia digital ou outros meios de comunicação — enciclopédias, dicionários, livros de ficção, outros — pensar criticamente sobre os documentos, validar sua fonte;

Comunicar-se por meio de correio eletrônico — receber, imprimir, enviar, redirecionar e-mails, receber e usar um arquivo anexado — texto, imagem ou som — comparar o serviço prestado pela Internet a outros serviços de comunicação (telefone, fax, e-mail).

Neste sentido, a metodologia que elaboramos foi inspirada neste conjunto de fatores que pertencem ao cenário digital, todavia não poderíamos deixar de contextualizar, visto que o brevê francês foi desenhado para o ambiente francês e para outros sujeitos. Era necessário contextualizar tanto para a realidade brasileira quanto para a idade e momento da alfabetização dos sujeitos do nosso estudo.

Ainda, os interesses do brevê francês eram bem abrangentes, enquanto que os nossos eram mais específicos, voltados para a construção do letramento digital. No entanto, as habilidades abordadas no brevê francês nos iluminaram a respeito de quais habilidades são pertinentes ao letramento digital, precisávamos elaborar este tópico.

148 Disponíveis em: <https://contrib.educnet.education.fr/textes/reGLEmentaires/competences/b2i/brevet-informatique-et-internet>;
<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/42/encart.htm>. Acesso: 25 maio 2009.

149 Os testes que utilizamos como base referem-se ao Nível 1 e B2i, que era o mais elementar, já que nossos sujeitos são crianças bem pequenas.

DOMÍNIOS

O letramento digital vem sendo comumente descrito e definido como um conjunto de habilidades técnicas, geralmente a partir de termos oriundos da língua inglesa, *computer literacy*, *information literacy*, *e-literacy*, *network literacy* e *media literacy*, entre as quais podemos destacar: letramento informacional, letramento computacional, letramento midiático, letramento multimidático. Anteriormente ao conceito de letramento digital, houve a expressão alfabetização tecnológica (utilizada por Andrew Molnar, em 1972), que se referia ao aprendizado das técnicas de uso de aplicativos. Esta expressão foi alterada por Frade (2005) para alfabetização digital. Esta mudança lexical ampliou o conceito, levando-o de aprendizado de técnicas para o uso de mídias digitais, de computadores, incluindo escrever e ler textos nesse novo suporte.

Cronologicamente, o conceito de letramento digital foi apresentado pela primeira vez por Paul Glister, em 1997, em seu livro com o mesmo título. Para este autor, o letramento digital não compreendia um conjunto de habilidades para utilizar o computador e sim "an ability to understand and to use information from a variety of digital sources" (BAWDEN, 2008, p. 18).

Knobel e Lankshear (2008) desenvolveram a partir do conceito proposto por Street (1984) para letramentos, estudos sobre os novos letramentos. Para estes autores, há duas interpretações para o conceito de letramento digital. A primeira interpreta o fenômeno como parte de um conjunto de ideias, enfocado os aspectos cognitivos e sócio-emotivos envolvidos nas atividades em ambiente digital. E a segunda, como um conjunto de habilidades e técnicas específicas necessárias para qualificar o indivíduo como letrado digitalmente. Entre estes dois, a dupla norte-americana propõe que os letramentos digitais representam diversas formas de prática social, as quais emergiriam e se modificariam em novas práticas, podendo, inclusive, ser substituídas por outras.

Neste sentido, passamos a nos ocupar da elaboração e descrição das habilidades linguístico-cognitivas envolvidas no processo de aquisição e construção do letramento digital, tais como: a habilidade de nomear e identificar com léxico apropriado os equipamentos de informática, habilidade de realização de multitarefas, habilidades icônicas, entre outras. Ao conjunto dessas habilidades demos o nome de domínio. Entendemos que o termo domínio reflete bem a intenção que tínhamos de demonstrar um conhecimento seguro e profundo a respeito das habilidades. Dessa maneira, o conjunto de habilidades linguístico-cognitivas para a construção do letramento digital ficou dividido em seis domínios, como apresentamos a seguir:

> Domínio do ambiente de Informática: Reconhecimento dos equipamentos de informática e seu funcionamento;
>
> Domínio das habilidades icônicas: Leitura de ícones e links de internet
>
> Domínio do ambiente de conexão: Como realizar a conexão com a internet e navegar
>
> Domínio da realização de múltiplas tarefas: Distribuir atenção entre três mídias diferentes
>
> Domínios da alfabetização e do letramento digital: Digitação e uso de atalhos ou operadores do software

Domínio da comunicação na internet: Identificar e enviar novas mensagens

Entendemos que a divisão em seis domínios exerce apenas uma função didática, pois os testes e seus resultados entrelaçam estes conhecimentos, pois não é possível conectar-se na internet sem reconhecer um ícone de navegador. Dessa forma, dividimos os domínios para organizarmos a metodologia e elaboração dos testes, mas não pretendíamos, com esta divisão, compartimentalizar o conhecimento dos sujeitos e do letramento digital.

A METODOLOGIA E OS DADOS

Para estudar o letramento digital, buscamos além da produção com o próprio computador, as falas dos sujeitos, seus gestos, sua escrita e o desenho do seu contexto. Estas distintas materialidades dos dados remetem ao entendimento que temos de letramento digital como um fenômeno de natureza heterogênea, o que nos levou a recriar situações onde o fenômeno se delineasse, contextualmente, visto que, sendo de natureza linguística, é irrepetível e dinâmico.

Como poderíamos emergir e delinear o fenômeno do letramento digital? Acreditávamos que a conjunção entre as atividades digitais com imagem e som e a navegação na internet pode nos fornecer pistas dessa emergência, a partir das quais desenhamos o fenômeno. Os recortes dos dados compostos por imagens, falas, gestos, foram selecionados a partir dos quadros dos graus de letramento digital. A partir do exame derivado dos vídeos, da comparação entre as naturezas diferentes das imagens, já que, por vezes, o dado de som captado pelo software *CamStudio* era mais limpo, nítido que aquele captado pela câmera externa, definimos os momentos mais representativos da configuração do fenômeno do letramento digital.

A proposta de aplicar os testes estando as crianças isoladas da sala de aula, das condições, implícitas ou não, de uma avaliação perene, proporcionou um contexto de pesquisa mais livre, aberto à experimentação, à tentativa, frustração, sucesso e erro, nos quais os sujeitos por vezes se comportaram como navegadores errantes que, segundo Santaella (2004), mesmo desconhecendo o caminho, seguem princípios de adivinhação.

Como lidávamos com crianças muito pequenas, ainda não alfabetizadas no primeiro momento de captação dos dados, pudemos perceber que, por vezes, o comportamento errante, pela falta de outros atributos como o sistema alfabético ou a familiaridade com os equipamentos de informática, assumia o papel de guia durante os testes no computador. Isto nos levou a caracterizar as crianças como típicas exploradoras, para quem, de acordo com Santaella (2004, p. 102), "sem começo, meio e fim claramente definidos, a navegação é uma aventura".

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados que compõem essa metodologia são:

Documento do processador de texto: obtido através da digitação da criança, gravado em documento eletrônico do processador de texto e captado pelo *software* de som e imagem *CamStudio*;

Imagens e dados orais: as imagens e os dados orais apresentam-se de duas fontes distintas, por meio de filmadora, que captava as imagens e os dados orais da criança realizando os testes, respondendo às perguntas, interagindo com o computador; e outra câmera, interna do próprio computador utilizado para a pesquisa, que captava tanto as imagens das ações da criança durante os testes, quanto sua fala. Estas imagens, no caso, revelam o movimento do mouse, o clique com os botões direito e esquerdo, que eram gravados com cores diferentes, a digitação, o uso dos ícones da página de internet. Em geral, as sessões de atividades com as crianças duravam de 10 a 20 minutos, com exceção para aquelas em que a conexão era perdida, o que demandava um pouco mais de tempo para seu reestabelecimento.

Dados orais: além da filmagem que contém os dados orais, procedemos também à transcrição desses dados em forma de texto, para a melhor compreensão de como se deram as interações das crianças com o computador.

Questionário socioeconômico: os dados do questionário foram obtidos através de duas formas: entrevista presencial com os pais/responsáveis e pelo envio do questionário para a casa das crianças, feita pela escola, sobre equipamentos eletroeletrônicos que os sujeitos possuíam, além de hábitos como ir a *lan house*.

Entendendo que um trabalho de pesquisa com esta metodologia pode apresentar dados de naturezas diferentes, para a análise dos mesmos é recomendável que se proceda a um entrelaçamento entre o viés quantitativo e o qualitativo para a análise.

Como elegemos seis domínios do letramento digital, havia o risco de uma criança apresentar um perfil para cada domínio e repetir outros. Entretanto, a ideia de *continuum* nos confortava dessa angústia cartesiana, pois como o desenvolvimento do letramento digital, assim como da aprendizagem em geral, não acontece em linha reta, e sim em movimentos de idas e vindas, por vezes entrelaçados. Acreditamos que as crianças poderiam fluir entres os perfis, alcançando melhores resultados em algumas tarefas e ainda se desenvolvendo em outras. Este *continuum* respeita a relação entre escolaridade, idade e desenvolvimento das atividades da criança.

Detalhadamente, passamos a descrição das tarefas propostas nos testes desta metodologia.

DOMÍNIOS E TESTES

a) Domínio do ambiente de Informática

Lista de Equipamentos: Monitor, Teclado, Mouse, Caixas de som, Telefone Celular, Câmera Fotográfica digital, CPU, tablete, leitor eletrônico de livro, impressora.

Teste 1: O teste consiste em identificar os equipamentos de informática presentes no ambiente de pesquisa, perguntando à criança: "O que é isso? ", ao apontar para os itens. Entendemos que a construção do letramento digital perpassa o reconhecimento dos equipamentos que compõem um ambiente digital.

Teste 2: Funcionamento dos equipamentos de Informática. O teste solicita se os sujeitos sabem para que serve tal equipamento e se conseguem ligar e desligar um computador, por exemplo.

Teste 3: Utilização do mouse. O teste avalia o domínio do uso do *mouse* entre os sujeitos, os diferentes cliques com o *mouse*, o uso dos dois botões e a ação de clicar e arrastar.

Teste 4: Utilização do teclado. O teste avalia o domínio do uso do teclado para os sujeitos, o que envolve a habilidade de digitação e de utilizar teclas específicas como *delete* ou *backspace* para apagar (ou outra forma, como selecionar e apagar a palavra, clicando *enter*).

Teste 5: Registro de imagem estática. O teste avalia a habilidade de registrar imagens estáticas a partir dos dispositivos câmera fotográfica digital e telefone celular e como transferir os arquivos destes dispositivos para o computador.

b) Domínio das habilidades icônicas

Este domínio de testes busca captar a capacidade de percepção dos sujeitos no que se refere à iconicidade presente no ciberespaço, subdividido em dois grupos: capacidade de movimentação no hipertexto e habilidades de percepção de ícones

Teste 6: Movimentar-se no hipertexto. O teste procura checar se os sujeitos conseguem navegar na página *web* utilizando a barra de rolagem e os ícones da página inicial, bem como se eram capazes de voltar e seguir um *hiperlink*.

Teste 7: Habilidades Icônicas. O teste avalia as habilidades icônicas das crianças ao navegarem no ciberespaço. Para tanto, observa-se se os sujeitos conseguem identificar ícones (Jogo, Vídeo e *E-mail*) em duas páginas específicas, uma baseada em linguagem icônica[150] e outra mais baseada em linguagem verbal. Além de identificar também os ícones correspondentes a certas ações (salvar, alterar fonte, tamanho da fonte, cor da fonte, colocar em negrito), em um processador de texto.

c) Domínio do ambiente de conexão

Este domínio de testes avalia a habilidade de se conectar, conhecer e escolher um navegador de *internet*, acessar *sites* específicos no ciberespaço.

Teste 8: Gestos de conexão. O teste avalia os conhecimentos sobre conexão, além de avaliar os gestos que se executa para se conectar.

Teste 9: Navegadores e Navegação. Este teste requer que os sujeitos, ao olharem para a tela do computador, que estava ligado e conectado à *internet*, respondam questões como: "Olhando para essa tela, você sabe me dizer se este computador está conectado à *internet*?" Ou "Como entro na internet?". A ideia é identificar os mecanismos de conexão e os navegadores. Este teste se baseia na hipótese de Palfrey e Gasser de que:

> Os nativos digitais passam grande parte da vida online, sem distinguir entre o *online* ou *offline*. Em vez de pensarem na sua identidade digital e em sua identidade no espaço real como coisas separadas, eles têm apenas uma identidade (com representações em dois, três ou mais espaços diferentes) (PALFREY; GASSER, 2011, p. 14).

150 Exemplo de página icônica disponível em: <http://www.smartkids.com.br>; <http://discoverykidsbrasil.uol.com.br/?cc=BR>; <http://criancas.terra.com.br>.

Sendo assim, espera-se que as respostas às tarefas propostas correspondam a esta visão de sujeito que constrói sua identidade em consonância com o digital.

d) Domínio da realização de múltiplas tarefas

Teste 10: Múltiplas tarefas. Este teste avalia uma das características dos seres digitais: a realização de múltiplas tarefas. Para tanto, propõe-se uma atividade que envolvia três mídias diferentes: um jogo, uma música e um desenho animado. Solicita-se que os sujeitos joguem um jogo simples, (como o Jogo do Vestuário,[151] disponível na internet), enquanto uma música toca (de preferência uma música bem conhecida), e visualiza-se, em outro monitor, um episódio de um conhecido desenho animado (como o Pica-Pau).[152]

Para a elaboração desta atividade, tomamos como base os estudos dos autores holandeses Veen e Vrakking (2009).[153] Eles elegeram a habilidade de realizar múltiplas tarefas como uma das características mais marcantes da nova geração. Segundo estes autores, historicamente, as gerações anteriores aos seres digitais foram educadas de forma analógica, na qual era importante fazer uma coisa de cada vez para alcançar o sucesso. Já a nova geração, educada de forma digital, consegue realizar suas tarefas ouvindo música, navegando na *internet* e zapeando a programação da televisão.

As atitudes não lineares das crianças da nova geração, de acordo com os autores holandeses, "refletem sua capacidade de prestar atenção a várias fontes de informação ao mesmo tempo e com diferentes níveis de atenção" (VEEN; VRAKKING, 2009, p. 58). De posse destas afirmações, solicita-se que os sujeitos, então, completem ao mesmo tempo as três atividades. Após a execução do jogo, procede-se a uma entrevista orientada sobre a atividade, com perguntas como: Você já conhecia esse jogo? Do que que era o jogo? O que que você fez no jogo? Você errou alguma vez? Era um menino ou uma menina? Que cor que era o chapéu dela? Você ouviu uma música? Você conhecia essa música? Do que falava a música, você sabe? Você viu que estava passando um desenho? Você conhece aquele desenho? Quem é? O que acontecia com o Pica-pau?

A entrevista tem por objetivo verificar: 1) a atenção durante a atividade do jogo, sabendo, por exemplo, de que cor havia ficado o chapéu do personagem; 2) percepção da música; 3) percepção do desenho animado; 4) compartilhamento do saber. Assim, é possível avaliar se, de fato, os sujeitos conseguem executar múltiplas tarefas, distribuindo sua atenção.

e) Domínios da alfabetização e do letramento digital

Teste 11: Utilizando o processador de texto. Com este domínio de testes, avalia-se o domínio da alfabetização e do letramento digital das crianças ao utilizar um processador de texto. Alfabetização porque conta com conhecimentos específicos da leitura e da escrita do sistema alfabético; e digital porque conta com conhecimentos a respeito

151 Disponível em: <http://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/vestuario.html>. Acesso em: 24 maio 2017.

152 Personagem criado em 1940 que até atualmente faz bastante sucesso entre as crianças.

153 Embora outros autores também tenham se dedicado a esta característica, como Fieldhouse e Nicholas (2008), Lankshear e Knobel (2008).

do funcionamento de um documento de texto, que se comporta diferentemente de uma folha de papel e de conhecimentos de digitação, que incluem conhecer o teclado, localização das letras, uso do *mouse*, formatação (fonte, tamanho, cor, entre outros).

Neste teste, várias tarefas são solicitadas aos sujeitos: digitar o nome, aplicar diferentes estilos à palavra digitada, mudar a fonte, tamanho e cor, copiar e colar, apagar, imprimir e salvar parte ou todo o documento.

f) Domínio da comunicação na internet

Teste 12: Utilizando mensagem instantânea a correio eletrônico. Utilizando-se aplicativos de mensagens instantâneas,[154] a partir de uma situação-problema, solicita-se que os sujeitos enviem uma mensagem (ao colega de sala ou aos pais, dependendo da situação), comunicando uma atividade da escola. A intenção é avaliar se os sujeitos conseguem localizar um aplicativo de mensagem instantânea, localizar um contato, digitar a mensagem e enviar.

Pode-se repetir o mesmo procedimento para o correio eletrônico. Para isto, cria-se previamente uma conta de *e-mail* para fins de coleta de dados desse estudo. A partir dela, envia-se um *e-mail* aos sujeitos, com felicitações e uso de *emoticons,*[155] para que, de posse desse *e-mail*, possa se avaliar se os sujeitos sabem o que é: a caixa de entrada, os componentes do *e-mail* novo (data de envio da mensagem, remetente, corpo da mensagem), envio de novo *e-mail* (preenchimento dos campos).

Cabe salientar aqui que os testes[156] que compõem essa metodologia são exemplos das possibilidades que podemos explorar frente à construção do letramento digital. É importante não perder de vista a dinamicidade do processo de pesquisa, oportunizando-se se possível constante revisita aos conceitos fundadores metodologia para interpretar os dados a fim de explicitar tudo o que se considera necessário à execução de uma investigação com a máxima acuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo pretendeu descrever uma metodologia de pesquisa para a investigação da construção do letramento digital em crianças pequenas, ainda não alfabetizadas formalmente. Para tanto, contou com apoio do referencial teórico dos estudos dos letramentos, inscritos no ideário da pós-modernidade. Para proceder com esta investigação, elegeu-se seis domínios de habilidades linguístico-cognitivas, no interior das quais se manifesta o letramento digital, e elaborou-se doze testes que possibilitariam a emergência deste fenômeno.

154 Para este teste, é necessária instalação prévia de aplicativos de mensagem instantânea (*Whatsapp, Messenger, Telegram, Viber, Skype, Hangouts* e um contato salvo) para a realização.

155 União dos termos emotion (emoção, em inglês) com icon (ícone, em inglês) para designar formas de comunicação que se utiliza de caracteres tipográficos, tais como::), ou ^-^ e:-); ou imagem, para traduzir ou transmitir o estado emotivo ou psicológico dos participantes de uma interação, geralmente em redes sociais de mensagens instantâneas, como o MSN.

156 Grande parte destes testes foi executada para a coleta de dados do estudo de doutoramento de Botelho, (2013).

A metodologia aqui descrita não encerra de maneira alguma as possibilidades de exploração do letramento digital, e nem tem a intenção de fazê-lo, até porque considera-se este tipo de letramento dentro da perspectiva do rizoma (DELEUZE; GUATARRI, 1999), cuja propriedade é a continuidade. Além disso, presenciamos um momento de intensa volatilidade de produtos, bens, relações e modos de agir, o que se revela na forma de aprendizagem das novas gerações.

Esperamos que esta metodologia forneça subsídios teóricos e práticos para aqueles professores, pesquisadores e curiosos sobre o letramento digital e como as crianças aprendem o que aprendem atualmente frente aos dispositivos eletroeletrônicos e à *internet*.

REFERÊNCIAS

BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy.In: LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. (Orgs.).**Digital Literacies:** concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BOTELHO, F. G. **A construção do letramento digital em crianças em fase de alfabetização.** 2013. 292 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Doutorado em Letras: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

BUZATO, M. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, Ana Elisa (Org.). **Linguagem, tecnologia e educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FRADE, I. Alfabetização digital: problematização do conceito e possíveis relações com a pedagogia e com aprendizagem inicial do sistema de escrita. In: COSCARELLI, Carla; RIBERIO, Ana Elisa. (Orgs.). **Letramento digital:** aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 248 p.

GLISTER, P. **Digital Literacy.** New York: John Wiley & Sons, 1997.

GOODY, J.; WATT, I. **As consequências do letramento.** São Paulo: Paulistana, 2006.

LANKSHEAR, C. e KNOBEL, M. **Digital Literacies:** concepts, policies and practices. New York: Peter Lang Publishing, 2008.

LEMOS, A., CUNHA, P. (Orgs.). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: 34, 1999.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço.** O perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo, Paulus, 2004.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1999. (Publicada originalmente em 1984)

VEEN, W; VRAKKING, B. **Homo ZappiensEducando na Era Digital.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2009.

XAVIER, A. C. Letramento digital: impactos das tecnologias na aprendizagem da Geração Y**. Calidoscópio**, v. 9, n. 1, pp. 3-14, jan.-abr. 2011.

____. As Tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no Século XXI. **Revista Hipertextus**, v. 1, 2007. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume1/artigo-xavier.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2016.

LA DISCUSSION PACIFIQUE COMME RAPPORT À LA LANGUE FRANÇAISE SUR WIKILF

THE PEACEFUL DISCUSSION AS A RELATIONSHIP TO THE FRENCH LANGUAGE ON THE CREATING LANGUAGE WEBSITE

Léda Mansour [157]

RÉSUMÉ: Cet article veut participer aux études sur le rapport des locuteurs à leur propre langue, ici la langue française. Alors que les études sur la langue pointent un lien "passionnel" qui prendra plusieurs formes : rapport puriste (parler sans faire des fautes), rapport affectif (les mythes de beauté, d'ordre et de clarté), rapport idéologique (défendre sa langue), il existe, ailleurs, des lieux "pacifiques" où la langue n'est pas disputée mais discutée. Nous avons choisi de travailler sur le site de création langagière WikiLf; c'est en créant un nouveau mot que l'on est le plus exposé à notre façon de voir/penser notre langue. Notre analyse se centre sur l'usage du métalangage laissant émerger un certain savoir sur la langue capable de traduire autrement le rapport à sa propre langue. Nous avons démontré qu'il existe un rapport plutôt spontané des locuteurs francophones qui semble dénué de toute passion, éloigné des postures normatives. Les wikistes donnent l'exemple d'une communauté qui pacifiquement met en discussion la langue française, ce qui représente d'abord un objet de réflexion, mais encore un choix de recherche permettant de nous positionner afin de rendre compte (prendre en compte) d'une relation plus souple des usagers de la langue française.

Mots-clefs: Rapport à sa langue. Lien passionnel. Lien pacifique.

ABSTRACT: This article wants to participate in the studies on the relationship of the speakers to their own language - in this case, the French language. While the studies on the language show a "passionate" attachment that will take several forms, such as purist relationship (speaking without making mistakes), emotional relationship (the myths of beauty, order and clarity), ideological relationship (defending one's own language), there are also "peaceful" places where the language is not disputed but discussed. We chose to work on the language creating website WikiLf - it is in creating a new word that we are most exposed to the way we see / think our language. Our analysis focuses on the use of meta-language which lets some knowledge of the language to emerge, which is capable to translate the relationship to one's own language in a different way. We have demonstrated that there is a rather spontaneous relationship of Francophone speakers that seems stripped of all passion, distant from normative postures. The wikistes (the WikiLf users) give the example of a community that peacefully opens a

157 CEDITEC-Paris Est Créteil. E-mail: leda.mansour@u-paris10.fr

discussion on the French language, which represents firstly an object of reflection, but also a research choice which allows us to position us to reflect on (and to consider) a more flexible relationship of the users of French language.

Keywords: Report to one's own language. Passionate attachment. Peaceful attachment.

INTRODUCTION

L'objectif de cet article est d'analyser le métalangage des usagers du WikiLF, un wiki d' "enrichissement de la langue française158". Nous proposons ici l'analyse qualitative de discussions observées depuis mars 2011 jusqu'à octobre 2012. Il est question de rendre compte de la complexité de ces discussions, où sont énoncées à la fois des règles de création néologique et des oppositions à ces règles, et de dégager des tendances générales sur les représentations de la langue dans un contexte de création néologique. Ce sont ces tendances générales qui construiront dans cet article ce que nous pouvons désigner par "le rapport à la langue" et permettront de le définir.

Nous décrirons les tendances qui forment les règles de création néologique suggérées par les contributeurs, ainsi que le type de métalangage mis en circulation sur WikiLF. Nous prêterons également une attention aux rares polémiques autour du vocabulaire spécialisé, ou le jargon, des linguistes.

WIKILF: CORPUS, MÉTHODOLOGIE ET HYPOTHÈSES

WikiLF est le site créé par la Délégation Générale à la Langue Française et aux Langues de France pour participer à "l'enrichissement de la langue française". Cette initiative est définie comme le fruit d'une collaboration entre des instances officielles représentées, entre autres, par la Commission générale de terminologie et de néologie, et un processus non officiel qui est celui de " l'usage que chacun en [la langue] fait":

> Un néologisme ne saurait être adopté que s'il fait mouche auprès de ses potentiels usagers. C'est la raison pour laquelle le ministère de la Culture et de la Communication lance ce nouveau site collaboratif [...] : pour que ces deux processus d'enrichissement de la langue française, l'un officiel et l'autre plus diffus, prennent toute leur force en se nourrissant l'un de l'autre (http://wikilf.culture.fr/a-propos).

Les wikistes proposent des équivalents en français aux mots en anglais, ils commentent toute proposition d'un nouveau mot, adhèrent au mot créé ou le contestent. Les mots à franciser relèvent souvent du domaine informatique et technologique, mais aussi des domaines de la mode et de l'art.

Ce contexte de création néologique pourrait laisser surgir des controverses autour de la langue - ce qu'il est habituel de repérer sur les forums en ligne de l'usage de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire), comme le signalent des études sur la norme et sur le purisme des usagers dits communément profanes (voir entre autres Rosier 2004 et Dietmar 2004). Les recherches sur la normativité liée aux usages de

158 http://wikilf.culture.fr/

la langue française pointent un caractère "passionnel" qui lui serait rattaché (Rosier & Paveau 2008). Dietmar, dans une étude sur les pratiques des internautes, parle du discours normatif comme étant "moins marqué par une approche fonctionnelle que par des considérations fort émotionnelles" (2004 : en ligne). Ce rapport "émotionnel" évoquerait des mythes rattachés à la langue française : le mythe des origines, de l'ordre logique des mots et de l'amour pour la langue, que les travaux de Meschonnic (1997) et de Cerquiglini (2007) mettent en évidence.

Sur WikiLF, à notre sens, la langue française serait plus discutée que disputée, au sens où ce site représenterait un espace de discussion d'abord orienté vers l'objectif d'enrichir la langue, bien que des objets de polémique puissent s'y manifester ; or, ce sont précisément des polémiques autour des notions spécialisées des linguistes qui apparaissent, comme nous le verrons. Ces polémiques dirigées contre les linguistes permettraient de considérer les contributeurs du WikiLF comme des non linguistes. En effet, le métalangage utilisé par les wikistes relève plutôt d'un vocabulaire technique à caractère scolaire, comme "adjectif" utilisé seul, par exemple – là où les linguistes ajouteraient sans doute des précisions supplémentaires pour éviter des usages ambigus. L'usage de notions linguistiques plus spécialisées comme " dérivation morphologique" et " idiolecte" reflète une bonne culture grammaticale chez certains wikistes, sans qu'ils recourent toutefois à une explication scientifique fort spécialisée.

Si la présence moindre de la polémique permet bien de considérer WikiLF comme un espace de discussion plutôt "pacifique" , il est important néanmoins de préciser qu'au long de ces discussions, des tendances parfois opposées apparaissent dans la façon de créer un nouveau mot. Les contributeurs font de temps à autre des rappels des objectifs du site et ils se corrigent sans visée axiologique. Que signifie donc ce "rapport à la langue" dans le contexte du WikiLF ?

L'analyse du métalangage utilisé par les wikistes permet de mettre en lumière leurs manières de discuter la langue française, leurs règles de création néologique et permet de décrire leur "rapport à la langue". Ce rapport, comme nous allons le montrer, semble dépourvu d'attachement nostalgique au sens que Cerquiglini donne au purisme français:

> Il y a dans la langue française comme un manque. Le paradis de la latinité a été perdu ; de cette perte on reste inconsolable. Une origine longtemps obscure, qui s'est finalement éclaircie dans la déception (le latin des rues comme ancêtre), une créolisation longue et inavouable (la germanisation) ont placé le français dans une relation frustrée avec la langue de prestige, le latin classique des écoles et des savants. Cela explique sans doute que le purisme, cette forme supérieure de la nostalgie, soit en français si fort et si présent (2007, p. 24).

Il apparaît que les wikistes entretiennent un lien "souple" à la langue qui les engage plutôt à répondre à des questions de type "comment enrichir la langue ?" ou encore "de quelle manière discuter de la langue ?".

Nous développons par la suite les règles de création néologique plus ou moins opposées avant de passer à la description des tendances plus communes aux contributeurs. Les deux amènent à une meilleure compréhension du rapport à la langue compris à la fois comme un moyen de créer la langue et une manière d'en parler.

L'analyse du métalangage, ici menée, vise à rendre compte des fonctions des différents usages métalinguistiques. En quoi la mobilisation du vocabulaire grammatical

et linguistique répond-elle à certaines contraintes de création ou de représentations sur la langue ? En quoi le recours à certaines notions ou catégories servirait-elle à justifier et/ou à contester une règle de création néologique ? Notre analyse est surtout concentrée sur le contexte ou le contexte proche des termes tout en dégageant leurs éventuelles interprétations.

Elle est également qualitative qui opte pour l'étude de la comparaison du métalangage, qu'il soit fréquent et/ou peu ordinaire en construisant un corpus en termes d'objet linguistique permettant, moins d'arrêter des interprétations, que de poser des interrogations, et probablement d'en extraire des hypothèses non définitives. Nous avons donc fait le choix de travailler le contexte du néologisme car il nous a semblé un terrain fertile pour l'expression du rapport à sa propre langue, ici française ; c'est en créant un nouveau mot que l'on est le plus exposé à notre façon de voir/penser notre langue. Et nous avons opté pour l'analyse du métalangage car, en effet, ce dernier représente d'abord un outil de création néologique et ensuite laisse émerger un certain savoir sur la langue capable de traduire autrement le rapport du locuteur à sa propre langue.

Notre réflexion sur la discussion autour du discours normatif/puriste et/ou passionnel/polémique comme lien affectif à la langue française voudrait ajouter une modeste contribution afin de rendre manifeste de nouveaux liens et ce à travers la dissémination sur Wikilf d'un discours *contre-normatif*, pacifique, discours ici entendu au sens des travaux de Michel Foucault, à savoir une construction fragmentaire et diffuse d'un discours en lien avec une construction d'une supposée solide et unificatrice vision du monde et/ou un mode de penser/vivre (*Archéologie du savoir*, 1969). Comment à travers des éléments dispersés qui sont les différents usages du métalangage se forme et se dessine un certain rapport à *sa* langue ? Nous visons donc essentiellement l'étude des *effets* des usages du métalangage; effet forgeant un certain discours, ici, en marge des opinions normatives sur la langue.

Notre méthodologie prend en compte l'intégralité du commentaire des internautes où apparaissent les notions, et étend l'analyse à deux, voire à trois commentaires successifs afin de mieux comprendre les fonctions et usages du métalangage. Aussi, le corpus peut-il comporter des commentaires incluant une expression ou un terme approchant une notion linguistique – l'imprécision notionnelle faisant également partie de l'analyse.

Au niveau technique, nous avons gardé l'orthographe d'origine des commentaires, en plus des pseudonymes des locuteurs-wikistes, en vertu du caractère public des commentaires et du site.

RÈGLES DE CRÉATION NÉOLOGIQUE : TENDANCES OPPOSÉES

L'usage des notions linguistiques par les wikistes montre des orientations parfois divergentes dans les règles de création. Par exemple, les propositions de traduction de "E-Reader" en français fait émerger une discussion sur le genre grammatical, une dimension qui n'est pas systématiquement prise en compte dans les règles de création revendiquées par les wikistes:[159]

159 À la fin des exemples, nous ajoutons le pseudonyme des wikistes, la date de publication et le terme en anglais à traduire. Nous soulignons les notions en caractères gras et les éléments nécessaires à l'analyse en caractères italiques.

1. Pour ma première participation à ce wiki, j'aimerais proposer le terme "lisèle" , venant de liseuse et électronique. Je l'imagine de **genre féminin** (une lisèle) (*rutrapio* 26 septembre 2011: E-reader)
2. Bien trouvé. **Masculin** ou **féminin**? Sachant que les deux mots-racines, "livre" et "magazine" , sont masculins, mais que la finale en "ine" a une consonance plutôt féminine. Je préférais le féminin, qui prête moins à confusion (*Anoup* 24 janvier 2012 : Mook)
3. Merci pour avoir attiré mon attention au sujet **du genre** des nouveaux mots – je n'y avais jamais pensé! (*thomas* 24 janvier 2012 : Mook)

Ainsi, les contributeurs ne semblent pas toujours en accord sur les règles de création, ce qui est montré dans les rappels que font certains usagers.

À propos de "Peanuts" :

4. La traduction littérale et figurée est "cacah(o)uète". On dit parfaitement "C'est des cacahuètes !". *Pas besoin de nouveaux mots*. (*LeCygne* 8 octobre 2012 : Peanuts)

Cette idée sera contestée par des utilisateurs, rappelant l'objectif du site tout en utilisant la notion de "périphrase" qui serait à éviter.

À propos de "Challenging":

5. Je suis d'accord avec MissTabs. *Il me semble que le but de wikiLF n'est pas de trouver dans le français les mots* ou **périphrases** susceptibles d'être nouvellement associés à des termes étrangers, mais d'enrichir la langue française en créant. (*abberwock* 27 octobre 2011: challenging)

L'exemple suivant met en jeu le même type de remarques, en utilisant les notions d' "adjective" et de "substantive":

6. *Mais je pense que le but serait de créer un nouveau mot, pour "enrichir" la langue française*, plutôt que de recycler des mots ou **périphrases** existants. Qu'en pensez-vous ? J'avais initialement pensé à **des adjectifs** *en proposant de les* **substantiver**. (*Jabberwock* 27 octobre 2011: challenging)

Ces rappels vont aborder les contraintes de "concision" et d' "euphonie". À propos de "Green washing", un contributeur s'exclame:

7. écobadigeonnage me paraît un exemple de mauvais équivalent: on intellectualise, on ne s'attache qu'à **la signification** en oubliant les **critères déterminants** que sont **l'euphonie, la concision, la simplicité, le potentiel réel d'utilisation**. (Ehj 4 janvier 2012: Green washing)

La question du registre de langue fait aussi l'objet de discussions. Le registre "soutenu" a tendance à être écarté, comme dans la traduction du mot "liker " par "plussoyer":

8. "Pour ma part, je n'ai presque jamais utilisé "plussoyer" autrement qu'avec des camarades de promo ou encore avec d'autres mensans, donc je n'en ai jamais eu une autre impression que celle d'un terme **soutenu**" (*Daru* 3 octobre 2011 : Liker)
9. "Plussoyer *est trop* **soutenu**. Le tout est *de trouver un mot qui ne fait pas partie* du **français soutenu,** pour qu'il soit plébiscité" **(Daru 23 septembre 2011 : Liker)**

Si le registre soutenu ne fait pas l'unanimité, le familier semble aussi une option à écarter :

10. "Noob, ou newb sont très **familiers**. Il existe dans **un registre de langue** très proche le terme " bleu " qui correspond tout à fait" (*nOOn* 27 septembre 2011 : Noob ou newb)

L'usage de l'argot n'est guère favorisé:

11. "Je propose le mot "suralcoolisme" qui n'est *ni* **argotique** *ni trop* **familier** et qui garde l'idée d'excès" (*Varlet* 9 mars 2012 : Binge drinking)

Si l'argot tombe dans le discrédit, le verlan fait quant à lui parti des propositions:

12. "Un fou de technologie, **en verlan** *inversé*, est un tech-ouf, à franciser en tékouf ?" (*Nikos* 17 octobre 2011 : Geek)

Cette relative divergence concernant le registre cède la place à un accord dès qu'il est question de traduire un nom propre. Cette dernière notion est convoquée, à plusieurs reprises afin de limiter la création néologique, comme dans les commentaires suivants à propos de "Bit torrent":

13. " BitTorrent" est **un nom propre**, et à part de rares exceptions, on ne traduit pas ***un nom propre***. Bit Torrent (*Motutiniad* 4 octobre 2011 : Bit Torrent)
14. Tout à fait d'accord. Les mots " leech(er)" et "seed(er)" nécessitent bel et bien une traduction, mais "BitTorrent" non. C'est **un nom propre**, tout comme le nom d'un protocole (*naixn* 5 octobre 2011 : Bit Torrent)

Ainsi, les rappels de règles (nécessité d'attribuer un genre à un nom, élimination des périphrases, recherche du registre "courant", non traduction du nom propre) démontrent que les utilisateurs discutent de la langue, de ce que l'on doit faire et de ce qu'on ne peut pas faire. Le degré de divergence n'est pas cependant très élevé sur ce wiki. Nous allons à présent montrer des tendances plutôt communes aux wikistes, et qui rendent manifeste un rapport à la langue fondé sur la récupération du sens étymologique, sur le critère quantitatif, et sur un attachement à un usage des mots lié à leur contexte.

RÈGLES DE CRÉATION NÉOLOGIQUE: TENDANCES COMMUNES

Dans cette deuxième partie, nous développons les tendances fréquentes chez les wikistes, ce qui permet de définir leur rapport à la langue. Il s'agit d'un discours plutôt non puriste, sans être toutefois dénué de l'expression permanente d'un retour aux racines (latines) des mots.

RECOURS À L'ÉTYMOLOGIE

L'étymologie occupe une place considérable dans le processus créatif sur WikiLF. Les contributeurs justifient souvent leurs néologismes par une appartenance à une racine latine. Dans ce qui suit, nous prenons en compte des mots qui sont rattachés à l'étymologie comme "origine" , "racine" , "genèse". Ce sont ces mêmes termes qui constituent les titres des chapitres d'un livre de Cerquiglini sur le rapport du français à la filiation gréco-latine : "La fabrique de l'origine" , " Les récits de la genèse" (2007).

L'exemple suivant montre comment le recours à l'étymologie constitue une étape importante chez le locuteur *tamdegledel*:

15. "Moi, je serais assez partant pour revenir vers l'**étymologie**"

Par ailleurs, *Emeric75* estime que dans un néologisme l'étymologie constitue une justification de création :

16. "Pour ma part, je proposerai plutôt **le néologisme** "fratrien" , qui se comprend sans même qu'on l'explique, et dont **l'étymologie** totalement limpide de "membre d'une fratrie" justifie l'emploi" (26 septembre 2011 : Sibling)

D'autres locuteurs évoquent la "genèse des expressions" comme *Pierrick* déclarant :

> 17. "ne connaissant pas **la genèse de ces expressions**, dans le premier cas je peux supposer qu'il s'agit d'un véhicule domestique" (12 octobre 2011 : Break ou station wagon).

Ailleurs, *eanjean* préfère utiliser un terme dont la source étymologique est plus "perceptible":

> 18. "En langue française, **la racine latine** " nexus" (à l'instar de "nectere") est usuellement associée au **préfix d'origine latine** " co" (con) pour former *une famille de mots* allant de "connexion" à " connexité" . [...] "Connexialisme" me semble plus français *et n'amoindrit ni ne déforme le sens initial* ; en tout cas **son étymologie** *est plus percepti*ble" (27 septembre 2011 : Nexalism)

Par ailleurs, l'expression de ce recours s'exprime en termes de "fidélité à l'esprit" dans une association de la notion de " néologisme" avec le terme de "famille":

> 19. "Pour l'aspect "vedete" **un néologisme de la famille de** notoriété/notoire pourrait convenir afin de souligner l'aspect renommée de l'invité, de la vedette ou de la personne. Par exemple "notoriant": "concert hommage à ABBA notoriant Madonna" [...] Je sais cela choque quelque peu mais je pense que cela reste **fidèle à l'esprit** ?!? (*cyril roux* 23 septembre 2011: Featuring)

Cette association peut montrer le recours à l'ancien dans le nouveau dans le contexte de création néologique, ce que Steuckardt montre dans son étude *Néologie et le sentiment de la langue française au XVIIIe siècle* (2012). L'auteure précise: " Dans la manière de former les néologismes, une continuité demeure : ils doivent se conformer à des modèles existants" (ibid. p. 101). Le cas des contributeurs du WikiLF prouve également l'attachement au sens étymologique et l'analogie avec la langue latine. Cet attachement semble mobilisé pour créer un nouveau mot, sans que la discussion n'aille dans le sens d'une revendication d'appartenance du français à telle ou telle origine. Il semblerait que l'étymologie, bien qu'elle soit nécessaire, demeure sur WikiLF un outil de création plus qu'un objet de dispute, ce qui placerait ce recours aux racines latines à un niveau finalement méthodologique.

LA NOTION DE *CONTEXT*

Un des aspects sur lesquels les contributeurs du WikiLF discutent leurs néologismes est le contexte d'utilisation des mots créés. Le contexte semble poser problème aux locuteurs dans la mesure où les termes en anglais peuvent avoir plusieurs sens selon la situation d'énonciation. Par ailleurs, la notion de contexte est utilisée par les linguistes dans plusieurs domaines, ce qui n'empêcherait pas son caractère flou, voire "introuvable" comme le reformule Paveau, lors d'une conférence sur la notion de "context" (2013).

Sur WikiLF, les utilisateurs parlent souvent de la condition d'emploi. Par exemple, pour traduire "featuring", le contributeur précise les différents contextes d'usage du mot à traduire avant de créer un nouveau mot:

> 20. "Ce terme peut aussi bien s'employer dans le contexte *d'un concert que d'un film, d'un clip ou autres représentations artistiques* avec une vedette invitée-même si ce n'est pas le seul usage qu'on en fait" (*Daru* 9 octobre 2011 : Featuring)

Ce qui est confirmé par un autre contributeur:

21. "Je suis d'accord que le terme "featuring" *s'applique à de nombreux domaines* et qu'il est nécessaire de l'adapter **en fonction de son emploi"** (*Doni* 27 septembre 2011 : Featuring)

Dans l'exemple qui suit, le contexte est lié à la notion de "polysémie":

22. "Vous avez raison nOOn. Cependant, n'oublions pas qu'en français, comme dans d'autres idiomes, de nombreux termes sont **polysémiques**. Ou, pour le dire autrement, leur **acception** *peut subtilement varier de* **cas en cas**. C'est donc **en fonction du contexte** qu'il faut comprendre tel mot, telle expression" (*Kayowa* 28 septembre 2011 : Featuring)

Dans le processus de création, la nécessité de comprendre le contexte d'usage des termes à créer est une des règles discutées par les utilisateurs, mettant au jour l'importance de la situation d'énonciation de tout néologisme; il ne suffirait pas de créer un mot, il convient avant tout de savoir l'utiliser.

LE QUANTITATIF ET LA FRÉQUENCE DES MOTS

Les contributeurs du WikiLF accordent une importance à l'argument quantitatif dans la création néologique. À cet effet, ils utilisent des termes techniques utilisés par les linguistes, comme "occurrence" . En linguistique, mesurer la fréquence et la régularité d'un terme fait partie des méthodes d'analyse des corpus. Sur WikiLF et afin de légitimer un mot créé, les contributeurs ont tendance à effectuer une recherche en ligne. Par exemple, *Laurence M.* cite ses sources de recherche qui sont ici l'encyclopédie collective "Wikipédia" et le moteur de recherche en ligne "Google":

23. "hashtag" = "mot-clic". Dans l'article sur "Twitter" de Wikipedia, je vois qu'on a utilisé "mot-clic" comme la traduction en français de "hashtag". J'ai vérifié "mot-clic" dans Google, et j'ai trouvé déjà *22500000* **occurrences!** (*Laurence M.* 12 mars 2012: Hashtag)

Roze utilise le qualificatif " frequent" afin de justifier le néologisme "plussoyer" pour le terme en anglais "liker":

24. "plussoyer commence à être fréquent, sympa comme néologisme" (*roze* 26 octobre 2011: Liker)

Ailleurs, il n'est pas question de vocabulaire technique mais de présenter un chiffre qui atteste de "l'ampleur d'utilisation" d'un mot:

25. "Et une petite recherche du genre "site:hardware.fr plussoie" dans google montre **l'ampleur de son utilisation!** (**32000 résultats r**ien que pour un seul site!)" (*AdriZ* 3 octobre 2011 : Liker)

Nous voyons ici un certain rapport quantitatif à la langue suggérant que la quantité légitime le mot créé. L'utilisation quotidienne d'un mot, nous l'avons précisé plus haut, est le point de départ de ce wiki quand ses créateurs déclarent : "Un néologisme ne saurait être adopté que s'il fait mouche auprès de ses potentiels usagers" . Or, c'est bien cet usage qui est présenté par un contributeur comme argument contre, précisément, le métalangage et le savoir spécialisé des linguistes, dans une des rares polémiques sur WikiLF :

26. "Qu'on le veuille ou non, "thriller" fait partie de notre vocabulaire quotidien depuis longtemps et est largement utilisé. Il sera donc très difficile de le remplacer. On aura beau se baser sur **des études lexicales ou linguistiques** pour inventer un autre mot (" frilar"), **l'usage populaire** ne l'adoptera pas. […] je dirai que la

> langue est une affaire trop sérieuse pour être abandonnée aux seuls pseudo-linguistes, trop enfermés dans leurs raisonnements catégoristes et qu'elle est d'abord ce que les gens en font dans leur quotidien (*Varlet* 3 mai 2012 : thriller)

"Notre vocabulaire quotidien", "l'usage populaire" et "ce que les gens en font dans leur quotidien" relèvent d'arguments d'adoption de tel ou tel terme en opposition à des "études lexicales ou linguistiques" et aux "raisonnements catégoristes" des "pseudo-linguistes". Cette contribution met automatiquement en opposition deux mondes de savoir sur la langue, le monde des usagers de la langue appelé "populaire" contre un monde des linguistes "enfermés" dans des catégorisations. Cette distinction est prolongée par le même contributeur:

> 27. "Ce site n'est pas réservé aux seuls "pros" de la linguistique. Même s'ils peuvent nous apporter des éclairages, ils ne peuvent pas tout maîtriser dans cet organisme vivant qu'est une langue. Ils sont utiles mais n'oublions pas l'usage et le pragmatisme des locuteurs. Donner une confiance aveugle aux seuls " pros" me paraît (en économie, en linguistique ou autre) dangereux, anti-démocratique et moins efficace car ces " pros" sont souvent eux-mêmes orientés. Il est bon de les bousculer dans leurs certitudes" (*Varlet*4 mai 2012 : Thriller)

Nous avons d'un côté "l'usage et le pragmatisme des locuteurs" contre un monde "dangereux, anti-démocratique et moins efficace" des "pros".

Quel est donc le sens que *Varlet* donne à l'aspect démocratique de l'usage populaire de la langue ? Pourquoi le savoir spécialisé et professionnel en linguistique serait-il dangereux ? L'usage et le pragmatisme des locuteurs sont présentés ici comme un savoir "démocratique, non dangereux et efficace", ce qui pourrait faire écho à une autre intervention de *thomas*:

> 28. " … Car, c'est devenu clair que la Délégation Générale de langue française a crée ce site pour que nous les laissions tranquilles. Ils n'ont jamais pris une seule suggestion qu'on a proposée, ils ne cherchaient qu'à faire une foire à discussion, alors qu'ils s'efforcent de trouver des solutions très très intéressantes comme "pharmacovigiliance"… même "amarsissage" était interdit! Ce dernier avait le soutien du peuple, Le Monde, la logique… (*thomas* 1 octobre 2012)

Thomas revendique le droit à la prise en compte des néologismes des internautes, une sorte de légitimation du savoir du "peuple" . Nous pouvons penser que la démocratie est définie d'abord comme le savoir non spécialisé sur la langue (chez *Varlet*) mais aussi comme reconnaissance de ce savoir par les instances institutionnelles (chez *thomas*). Nous nous arrêtons donc sur ce savoir des contributeurs, au sujet du métalangage, afin de mieux comprendre leurs manières de créer et de discuter de la langue, au-delà des savoirs étymologiques et des critères contextuels et quantitatifs.

MÉTALANGAGE *NON SPÉCIALISÉ*

Nous allons décrire d'un côté le type de métalangage utilisé par les internautes et d'un autre côté le rapport à la langue rendu manifeste par ce métalangage. Pour ce qui est du métalangage, les commentaires sur WikiLF font circuler un vocabulaire plutôt

scolaire. Même s'ils montrent une bonne connaissance des notions, cela s'arrête à des domaines fort connus comme la phonétique, la sémantique et la morphologie.

Afin de créer un mot, les contributeurs se réfèrent souvent à la phonétique soit pour une francisation du mot à traduire :

> 29. "Le problème est que ce mot *n'est pas francisé*… Il ne s'adapte pas **aux structures linguistiques du français.** Moi, je serais assez partant pour revenir vers l'étymologie (Geck : " fou" en allemand) et d'utiliser *sa forme la plus francisée* : le picard " gicques" (*tamdegledel* 1 octobre 2011 : Geek)

Soit pour un usage lié à "une proximité phonétique" avec l'anglais :

> 30. "Il faut faire bref pour être écrit sur les ardoises des tenanciers de bistrot et compréhensible par tous aussi je propose "Apéro-heure" *Apéro a de surcroît* **une proximité phonétique** avec happy" *(Marie* 6 octobre 2011: Happy hour)

En morphologie, la notion de "dérivation" est introduite afin de remédier à un manque de métalangage – cependant sans visée corrective :

> 31. "Pour blogue, on dit CARNET. **Suivant la méthodologie** de journal > journaliste, je vais proposer CARNETTISTE" (*homas* 18 décembre 2011: Blogueur)

> 32. "Si on applique la même **dérivation morphologique** de Journal > Journaliste, on pourrait obtenir bloguiste à partir de blog" (*Marou* 17 juin 2012: Blogueur)

En sémantique, les notions sont plutôt scolaires; il est souvent question de " synonyme" et de "connotation" tous deux présents dans un même commentaire:

> 33. " De mon avis, en France, *le terme "geek" est désormais* **synonyme** *de "fan d'informatique" ou " fan de nouvelles technologies" . Donc si on reste dans cette traduction populaire, il faut exclure* certains termes et ne pas oublier qu'il faudrait un terme qui ait une **connotation** informatique/nouvelles technologies" (*Labbai* 1 octobre 2011 Geek)

Ou bien la synonymie est évoquée dans le cadre de la règle scolaire de "ne pas se répéter":

> 34. "… Il est toujours utile d'avoir **un synonyme** pour, dans un discours, *ne pas se repeater"* (*fosto* 3 octobre 2011: Geek)

Si le métalangage ne semble pas sophistiqué, les contributeurs tendent à créer le leur, toujours en lien avec un vocabulaire linguistique, révélant alors un rapport "spontané" au métalangage. *Anoup* n'hésite pas à créer un registre de langue rarement utilisé dans les manuels de linguistique:

> 35. "Ambianceuse" , experte en ambiances élégantes et festives […] Par un retour savoureux, la principale confrérie d'ambianceurs s'appelle la "SAPE" , Société des Ambianceurs et *Personnes Elégantes*, ce qui fait un jeu de mots avec l'argot français "sape" , vêtement, souvent dans **le registre élégant:** " être sapé comme un milord" (*Anoup* 2 novembre 2011: Fashionitas)

En plus de l'invention d'un registre, nous avons des commentaires révélant un manque de souci d'exactitude terminologique: il importe peu à *roze* de parler de néologisme puisqu'elle a décidé de parler d'idiolecte :

> 36. "*Au risque de créer* **un idiolecte**, je dirais une tusse ;-)" (*roze* 28 novembre 2011 : Mug)

À ce "risque", un autre locuteur réagit en essayant de rectifier " idiolecte" qui pour lui "n'existe pas":

> 37. "À Roze: bien pour **idiolecte** sauf que cette lexie n'existe pas: il s'agirait plutôt d'un **idiotisme** ou alors dans le sens que vous semblez lui donner, **un néologisme"** (*phiral* 3 décembre 2011)

Malgré cette rectification, *roze* réaffirme le côté idiolectal traduit, à sa façon, par singulier et exclusif :

> 38. "Oui Phiral, on peut l'appeler néologisme ce mot de "tusse", mais comme je n'ignore pas que sa diffusion est improbable, **je le** *qualifiais* **d'idiolecte**, *puisqu'il demeurera tel*. En somme, grâce à cet exercice, j'aurais au moins trouvé *un mot qui me plaît* et dont *j'aurai sans doute l'usage exclusive"* (*roze* 5 décembre 2011)

Idiolecte ou néologisme, la précision notionnelle ne paraît guère importante. Plus encore, certains contributeurs inventent des expressions construisant leur jargon:

> 39. "@ nOOn: nOOn ! Même si Geek voulait dire a l'origine "fou du village" l'usage courant de ce lui a fait perdre **de la force lexicale,** Aujourd'hui le geek n'est que quelqu'un de plus passionné que les autres sur un sujet" (*Eric_picture* 28 septembre 2011 : Geek)

Ici "la force" est associé au lexique. Ailleurs nous trouvons l'expression "soif lexicale":

> 40. "Le terme (retour pédagogique) est bon et correct mais apparemment pas assez sexy puisque les locuteurs lui préfèrent feedback. Il faut satisfaire la **"soif lexicale"** des locuteurs" (*Pixelboss* 5 octobre 2011: feedback)

Sans s'arrêter sur ce que signifient la "force" et la "soif" lexicales, nous constatons un rapport spontané et inventif au métalangage, mais aussi à la langue, où le néologisme devrait être "sexy" . Entre un vocabulaire peu spécialisé et une tendance à proférer leur propre métalangage, les contributeurs sur WikiLF jouissent d'une bonne connaissance de certaines notions grammaticales et linguistiques qui semblent assez générales, et partagées par linguistes et non linguistes.

MISE EN DISCUSSION ET RAPPORT À LA LANGUE

Notre analyse du métalangage utilisé sur WikiLF dans le contexte de création néologique aide à définir ce rapport des contributeurs moins comme des représentations sur la langue française que des règles de création langagière, en plus de ce que nous appelons une mise en discussion pacifique de la langue. Autrement dit, il s'agit de discuter les contraintes et critères de création néologique (tendances opposées et communes). Les locuteurs échangent des informations, corrigent certaines notions sans porter un jugement sur l'imprécision terminologique de leurs co-contributeurs ; ils répondent par là à l'objectif même de l'outil numérique qu'est un wiki. Aussi, il importe de préciser que la langue ne fait pas l'objet de dispute et que WikiLF demeure un espace de discussion où "passions et polemiques" n'ont pas de place. Les rares polémiques autour du métalangage n'ont pas pour objet la langue mais le vocabulaire des spécialistes, ce qui est intéressant à étudier d'autant plus que le savoir des linguistes a été qualifié d' "anti-démocratique" . La démocratie trouve alors sa place dans une discussion sur

le savoir non spécialisé, confronté au savoir spécialisé. Nous nous arrêtons ici sur la réponse du locuteur à la polémique déjà signalée, en voici quelques éléments:

> 41. Varlet a stipulé: "En conclusion, je dirais que la langue est une affaire trop sérieuse pour être abandonnée aux seuls pseudo-linguistes, trop enfermés dans leurs raisonnements catégoristes et qu'elle est d'abord ce que les gens en font dans leur quotidien". Il a écrit également: "On aura beau se baser sur des études lexicales ou linguistiques pour inventer un autre mot…" 2) "pseudo-linguistes"? en vertu de quelle autorité scientifique le mot "pseudo" est-il utilisé? 4) "ce que les gens en font": les gens font-ils toujours le bien "dans leur quotidien" ? Le fait que " les gens" de Müllheim (Pays de Bade/Allemagne) aient voté pour Hitler à 63% en 1933 rien que parce que le prix des fruits, des céréales et du vin s'était effondré, est-il du au fait que la langue d'Hitler était " d'abord ce que les gens en font" ? Le présent site n'aura des chances de survie et d'un tant soit peu de reconnaissance que moyennant un minimum de tolérance envers les "pros" de la linguistique, de la terminologie, des traducteurs, des interprètes, qui bien plus que l'on ne pense, s'occupent… des gens (Zinnkoepfle-Niadrbrennla 4 mai 2012).

Au-delà de la problématique du rapport à la langue, cette polémique sur le métalangage suscite trois questionnements: Le contributeur répond à la polémique en se demandant si "les gens font toujours le bien dans leur quotidien" . Il semble suggérer qu'il existe des connaissances des gens contre des connaissances spécialisées des professionnels des langues et des linguistes.

Les connaissances des gens sont ici pointées comme étant incomplètes voire dangereuses puisque *Zinnkoepfle-Niadrbrennla* assimile ce savoir au fait que "les gens" ont pu voter pour Hitler. La question de l'incomplétude du savoir non spécialisé, ou "des gens", est en effet à poser, or ce locuteur semble juger ces connaissances, qui ailleurs dans le domaine des sciences du langage et des linguistes qu'il défend, font l'objet d'amples études et travaux en linguistique sur "la linguistique des non linguistes" ou ce qui est appelé " la linguistique populaire" et ailleurs " folk linguistics" (entre autres ACHARD-BAYLE, 2008, NIEDZIELSKI; PRESTON, 2000). Nous notons ici une "attitude plutôt polemique" de la part du locuteur divisant le monde des savoirs en deux et ignorant que les connaissances "des gens" constituent un savoir à part entier mais aussi un champ d'étude des linguistes eux-mêmes.

L'argument de "Hitler" semble excessif, le contributeur bloque la discussion par " la Loi Godwin" qui se traduit dans les termes suivants : " Plus une discussion en ligne dure longtemps, plus la probabilité d'y trouver une comparaison impliquant les nazis s'approche de 1".[160] Ce "point Godwin" est une invention d'Internet signalant ainsi l'échec de la discussion. Certes, il serait excessif voire illogique de penser que le savoir des linguistes est "anti-démocratique", néanmoins il conviendrait peut-être d'expliquer plus clairement comment la linguistique peut être une science utile qui répond à des questions de société au lieu d'aller dans le sens de jugements de valeurs contre " les connaissances des gens".

Le contributeur se trouve dans la situation de défense où il revendique une forme de tolérance vis-à-vis des linguistes. L'on se demande si le fait que WikiLF permette,

160 Voir Brogol (2010).

de fait, une confrontation entre spécialistes et non spécialistes, ne pourrait le faire glisser vers un espace d'opinions confuses, de la part des non linguistes qui peuvent "devenir linguistes", et de la part des linguistes qui deviennent des "vendeurs/défenseurs de leur savoir". Ces deux situations impliquent une confusion dans les rôles de chacun au sens de ce que les uns peuvent apporter aux autres.

Aux termes de ces questionnements, nous considérons qu'il n'est pas anodin de voir émerger le mot "démocratie" dans un wiki de création néologique. Il serait intéressant de réfléchir sur ce que recouvre ce terme et ce qu'il dit sur les rapports entre savoir non spécialisé et spécialisé à l'heure du numérique, lequel a créé plusieurs amalgames, par exemple entre " bloggeur" et " auteur" , entre "amateur" et " professionnel" (MANSOUR; RINCK, 2013). C'est en effet la question auctoriale qui est là pointée : le web a mis à disposition des outils et des plateformes (comme les wikis) permettant à la créativité de chacun de trouver sa place, ce qui fait l'objet de débats et d'études sur une éventuelle confusion entre des notions "d'auteur" et " d'amateur" (en domaine artistique entre autres), et dans notre cas ici cela pose la question des limites qu'il existe entre " un professionnel de la langue et/ou linguiste" et "un non linguiste non professionnel de la langue" . Il conviendrait de réfléchir à l'avenir sur les effets et l'impact du web dans la création tout comme dans l'effacement des frontières entre experts, savants et connaissances dites populaires. Il ne s'agirait pas de créer ces frontières ni de les effacer mais de les repenser, étudiant plutôt un aller-retour entre différents modes de production du savoir.

Pour finir, cette revendication d'une reconnaissance chez le profane n'aurait peut-être pas eu lieu s'il n'avait pas été question du métalangage. Le métalangage semble le lieu des limites d'un savoir populaire, même si les linguistes peuvent aussi discuter de leur terminologie (GLIKMAN; MANSOUR; WEISER, 2011). Au-delà de la linguistique et des études sur la langue et face à tout jargon professionnel, tout locuteur peut sembler dépourvu de moyens de compréhension. Une certaine "peur" peut se manifester à l'écoute de "notions" et de toute terminologie spécialisée, à l'instar des situations d'incompréhension devant une prescription médicale. Ainsi, le métalangage des linguistes tout comme le jargon professionnel de tout métier n'est pas épargné de l'étiquette " langue étrangère" voire "charabia" pour certains. Notre objet d'étude choisi qui est là l'usage par les non linguistes/non spécialistes du métalangage lors de création de nouveaux mots pourrait expliquer ce rejet qui a été exprimé face à des "catégorisations" enfermantes.

Du côté des linguistes, la réflexion sur le métalangage constitue un travail de longue haleine sur leurs objets scientifiques (entre autres GLIKMAN; MANSOUR; WEISER 2010). Nous sommes alors loin du métalangage des wikistes qui, au détour d'un commentaire et le temps d'une minute, peuvent jongler avec le vocabulaire spécialisé ; se donnant ainsi plus de marge de manoeuvre dans leurs échanges, et plus de liberté à réinventer la langue à chaque seconde, quand un linguiste passe des années à comprendre son fonctionnement et son usage.

À la fin de cette réflexion sur l'usage du métalangage sur Wikilf, nous pouvons mieux définir le rapport spontané des locuteurs francophones à leur langue qui semble ici dénué de toute passion, éloigné des postures normatives. Les wikistes donnent l'exemple d'une communauté qui pacifiquement met en discussion la langue

française, comme un *contre-discours normatif* lequel se définit par un contre exemple des études sur le rapport puriste et normatif à la langue. Ce qui représente pour nous un objet de réflexion, de discussion, mais aussi un choix de recherche permettant de nous positionner afin de rendre compte (et de prendre en compte) d'une relation plus souple sinon assouplie des usagers de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

ACHARD-BAYLE, G. La linguistique "hors du temple", **Introduction la Pratiques**. 139/140, "Linguistique populaire?", pp. 3-16, 2008.

BROGOL. En finir avec la loi Godwin. **La Politeia**, 2010. En ligne sur: <http://lapoliteia.com/en-finir-avec-le-point-godwin-critique-de-la-loi-de-godwin/>. Consulté le: 5 sept. 2013.

CERQUIGLINI, B. **Une langue orpheline**. Paris: Éditions du Minuit, 2007

CHARAUDAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du discours.** Paris: Seuil, 2002.

DIETMAR, O. **Le bon usage d'internet. Le discours normatif sur la toile**, 2004. En ligne sur: < http://www.dietmar-osthus.de/norme.htm>.

FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

GLIKMAN, J., MANSOUR, L. & WEISER, S. (Éds). **Le vocabulaire technique et scientifiques en sciences du langage**. Actes de col'doc 2007, 2010. En ligne sur: <www.modyco.fr>.

MANSOUR, L.; RINCK, F. La littératie à l'ère numérique: le copier-coller chez les étudiants . **Linguagem em (dis)curso**. Coord. F. Komesu et L. Tenani, Brésil, 2013.

MESCHONNIC, H. **De la langue française**. Paris: Hachette Littératures, 1997.

NIEDZIELSKI, N; PRESTON, D. **Folk linguistics**. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2000.

PAVEAU, M.-A. **Du contexte à l'environnement:** pour une approche écologique du discours, conférence donnée in La langue en contexte, JE DosCila Paris Diderot, 2013.

___; ROSIER, L. **La langue française. Passions et polémiques.** Paris: Vuibert, 2008.

ROSIER, L. La circulation des discours à la lumière de "l'effacement énonciatif": l'exemple du discours puriste sur la langue . **Langages** 156, pp. 65-78, 2004.

STEUCKARDT, A. Néologie et sentiment de la langue française au xviiie siècle. **Diachroniques** 2, pp. 81-101, 2012.

A CONSTRUÇÃO DO HIPERTEXTO EM DICIONÁRIOS ESCOLARES INFANTIS

THE CONSTRUCTION OF HYPERTEXT IN CHILDREN SCHOOL DICTIONARIES

Rodrigo Alves Silva[161]
Yana Liss Soares Gomes[162]

RESUMO: Este trabalho analisou a hipertextualidade em dicionários escolares infantis avaliados pelo PNLD. Para tanto, observou-se, na construção do hipertexto, os elementos multimodais, principalmente os *boxes* que contêm outros gêneros textuais. Este trabalho partiu do pressuposto de que o hipertexto está também presente no texto impresso e não é exclusivo do texto virtual, baseado em Koch (2009) e Coscarelli (2009). Além disso, utilizou-se dos conceitos de multimodalidade para a análise das páginas dos dicionários. O *corpus* de análise é composto por dois dicionários escolares: *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2009) e *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2012). Uma análise prévia permitiu concluir que esses dicionários possuem recursos multimodais (como imagens, *boxes* com poemas, adivinhações etc.) que ajudam a tornar esses materiais objetos hipertextuais, pois as informações não ficam apenas a cargo dos verbetes, mas também estão presentes nos demais elementos que os circundam.

Palavras-chave: Hipertexto; multimodalidade; dicionários escolares.

ABSTRACT: This study analyzed the hypertextuality in children school dictionaries evaluated by PNLD. Therefore, it was observed in the construction of hypertext, multimodal elements, especially the *boxes* containing other textual genres. This work began with the assumption that the hypertext is also present in the printed text and is not unique to virtual text, based on Koch (2009) and Coscarelli (2009). In:addition, we used the concept of multimodality for analyzing pages of dictionaries. The analysis *corpus* consists of two school dictionaries: *Saraiva Junior: Illustrated Dictionary Portuguese* (2009) and *Children Saraiva of A to Z: Illustrated Dictionary Portuguese* (2012). A preliminary analysis concluded that these dictionaries have multimodal resources (such as images, boxes with poems, riddles etc.) that help make these

161 Mestrando em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (Teresina), graduado em Letras-Português pela mesma instituição. Correio Eletrônico: rodrigoalvessilva@hotmail.com.br

162 Pós-doutoranda e bolsista PNPD no Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI–Teresina). Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Correio Eletrônico: profletras2007@hotmail.com

material hypertextual objects, because information are not only in the entries, but are also present in other elements that surround them.

Keywords: Hypertext; multimodality; school dictionaries.

INTRODUÇÃO

Este trabalho analisa a hipertextualidade em dicionários escolares voltados para alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (do segundo ao quinto ano). Esses dicionários são classificados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — Dicionários de 2006 e 2012 como dicionários escolares do tipo 2[163] (RANGEL; BAGNO, 2006; BRASIL, 2012).

Considerando que esses materiais didáticos contêm ilustrações que ajudam a entender um verbete, questiona-se: quais os recursos utilizados pelos autores para a construção do hipertexto e quais os gêneros textuais que compõem essa construção de hipertexto?

Sendo assim, tem-se como objetivo principal analisar o hipertexto em dois dicionários escolares avaliados pelo PNLD. Para tanto, descreve-se como os verbetes se relacionam aos elementos multimodais (imagens e ilustrações), principalmente aos *boxes* que contêm outros textos, bem como identificar os principais gêneros textuais presentes no hipertexto dos dois dicionários analisados.

Este trabalho parte do pressuposto de que o hipertexto está presente no texto impresso e não é exclusivo do ambiente virtual, baseado em Koch (2009) e Coscarelli (2009). São utilizados de Mayer (2001) e Teixeira (2008) alguns conceitos referentes à multimodalidade para compreender o papel das imagens e ilustrações nas páginas dos dicionários.

Nesse sentido, destaca-se a relevância deste estudo, pois se concebem os materiais didáticos — livros e dicionários — como instrumentos importantes no aprendizado da leitura e da escrita. Sendo assim, os resultados desta pesquisa podem contribuir com os estudos da área da Linguística Textual, sobretudo no contexto pedagógico, uma vez que investiga dicionários escolares, permeado de diferentes gêneros textuais.

TEXTO E HIPERTEXTO

O conceito de texto tem mudado ao longo do tempo, desde o surgimento da Linguística Textual, na década de 1960, até os estudos mais recentes. Cada concepção de texto orienta os estudos de diferentes maneiras, ora enfatizando as relações entre as frases, ora observando os elementos que fazem do texto um texto etc.[164]

163 O PNLD - Dicionários classifica os dicionários em quatro tipos: tipo 1, tipo 2, tipo 3 e tipo 4. Essa classificação tem como principais critérios o número de verbetes no dicionário e o público-alvo. Essa classificação é discutida com mais detalhes em seção posterior.

164 Não se pretende, neste tópico, fazer o rastreamento histórico da Linguística Textual. Para o estudo do tema, cf. Fávero e Koch (2008).

A concepção adotada neste trabalho é a de texto como *lugar de interação entre autor, texto e leitor*, na qual se entende que o leitor interage com o autor para a construção de sentido, ativando seus conhecimentos de mundo e preenchendo as lacunas existentes no texto (KOCH, 2009). Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído em um processo de interação entre autor, texto e leitor. Além disso, acredita-se que "[...] todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não de um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção" (KOCH, 2009, p. 61). Em função disso, a autora citada afirma que todo texto é um hipertexto. Isso porque o próprio processo de construção de um texto se dá a partir de outros textos, como também o processo de leitura, que é feito por meio de ativação de conhecimentos prévios advindos não só de experiências vivenciadas, mas também das leituras de outros textos. Sendo assim, um texto, seja em seu processo de produção ou de leitura, sempre remete a outros textos.

Os textos podem ser de naturezas diversas e com propósitos distintos. Eles circulam na sociedade e baseiam a maioria das atividades humanas. Esses textos são chamados de *gêneros textuais*. Eles são definidos por Marcuschi (2002, p. 22-23) como "[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica". Dessa forma, os gêneros textuais não são definidos apenas pela sua estrutura — que não é estática, mas dinâmica e acompanha as mudanças sociais —, mas também pela sua função na sociedade.

O hipertexto pode ser entendido como "[...] textos não lineares que oferecem links ou elos de ligação para outros textos, que podem inclusive ser imagens, gráficos, vídeos, animações, sons" (COSCARELLI, 2009, p. 554). Além disso, a autora afirma que os hipertextos não são exclusivos do ambiente digital, como se vê no seguinte fragmento:

> Como se pode notar, as definições de hipertexto aplicam-se também a textos que não estão em ambiente digital, pois a presença de títulos, subtítulos, índices, pé de página, as redes causais, as cadeias referenciais entre tantos elementos, que marcam a não linearidade dos elementos do texto, fazem parte de textos de modo geral, não sendo particularidade dos textos em ambientes digitais (COSCARELLI, 2009, p. 554).

A partir do trecho acima, é possível inferir que a definição de hipertextualidade não se restringe ao ambiente digital, pois o texto impresso também oferece elementos que constroem um hipertexto, tais como: referências, notas de rodapé, citações, ilustrações, gráficos etc. A diferença entre o hipertexto impresso e o hipertexto digital está, segundo Koch (2009, p. 61), "[...] apenas no suporte e na forma e rapidez do acessamento". Segundo Xavier (2002), o leitor do hipertexto é chamado de *hiperleitor*. Este, por sua vez, se depara com o hipertexto e constrói sentidos a partir de seus conhecimentos prévios e das informações trazidas no próprio hipertexto. O *hiperleitor* pode também decidir seguir ou não os *links* disponíveis no hipertexto, construindo, assim, sua própria leitura.

O hipertexto impresso pode também ser construído a partir de elementos multimodais, como gráficos, *boxes*, ilustrações etc. Sendo assim, como afirma Koch (2009, p. 62): "[...] o sentido não é construído somente com base no texto central, mas pela combinação de todos esses recursos: portanto, pode-se, perfeitamente, falar, nesse

caso, da presença de uma multissemiose". Dessa forma, pode-se entender que essa combinação de elementos verbais e não verbais resulta da multimodalidade presente na construção do hipertexto impresso.

Mayer (2001) concebe multimodalidade como:

> [...] a apresentação de um material usando palavras e imagens. Por palavras, eu quero dizer um material que é apresentado na forma verbal, tais como textos escritos ou orais. Por imagens, eu me refiro ao material que é apresentado na forma pictórica, tais como os que fazem uso de gráficos estáticos, incluindo ilustrações, tabelas, fotos, ou mapas, ou os que usam gráficos dinâmicos, que incluem animação ou vídeo (MAYER, 2001 apud TEIXEIRA, 2008, p. 54).

Teixeira (2008) afirma, baseada em Kress e van Leeuwen (1996 apud TEIXEIRA, 2008), que a análise de um texto multimodal pode levar em conta três metafunções: a representacional, a interpessoal e a composicional. A autora enfatiza esta última e afirma que a composição do texto multimodal se dá por meio de três sistemas inter-relacionados:

> *Valor informativo*: a localização de elementos na página (esquerda e direita, superior e inferior, centro e margem);
>
> *Saliência*: a capacidade dos elementos atraírem a atenção do observador em níveis variados através do posicionamento da imagem (frente ou fundo, tamanho, contraste de cor, etc.);
>
> *Moldura*: a presença ou não de moldura pode conectar ou desconectar os elementos da imagem (TEIXEIRA, 2008, p. 57 – grifo nosso).

Dos três sistemas elencados acima, destacam-se o *valor informativo* e a *moldura*. O primeiro sistema diz respeito ao local onde os elementos multimodais estão dispostos. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996), dependendo da localização da imagem, há um valor informativo diferente: se está à *direita* do texto verbal, ela representa uma informação nova; se à *esquerda*, uma informação dada, já conhecida; quando está na parte *superior*, é uma informação "ideal", quando na parte *inferior*, uma informação real. Quando está no centro do texto, ele é o núcleo da informação; quando está na margem, ele acrescenta informações ao elemento central.

O segundo sistema *moldura* trata das linhas que demarcam o espaço de imagens ou ilustrações. Segundo Teixeira (2008), elas servem para conectar ou desconectar os elementos multimodais de um texto verbal. Sendo assim, conforme Teixeira (2008), quanto mais forte for a moldura, mais os elementos multimodais estão desconectados da informação, e quanto mais conectados estão os elementos, mais se percebe que eles constituem uma unidade de informação coesa.

Entre os hipertextos impressos construídos com os recursos multimodais estão os livros didáticos. Esses materiais podem ser considerados objetos hipertextuais, pois contêm, em suas páginas, diversos gêneros textuais, ilustrações, imagens, ícones, jogos de cores etc. (BARROS-GOMES; SILVA, 2012). Coscarelli (2009) também considera o livro didático como um objeto hipertextual, pois muitos desses materiais possuem páginas com leiuaute semelhante ao das páginas da internet e muitos sites são indicados para aprofundamentos de determinados conteúdos.

Teixeira (2008), ao fazer um estudo de textos multimodais em livros didáticos elenca três princípios da Teoria da Cognição da Aprendizagem Multimídia (TCAM) de Mayer, dos quais destacamos dois:

> *Princípio Multimedia*: os alunos aprendem melhor a partir de palavras e imagens do que de palavras somente; e
>
> *Princípio da Contiguidade Espacia*l: os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando são apresentadas afastadas na página. (TEIXEIRA, 2008, p. 64-65 – grifo do autor).

Além dos livros didáticos, alguns dicionários escolares direcionados para o Ensino Fundamental – objetos de estudo desta pesquisa – têm sido elaborados com elementos multimodais, com o propósito de esclarecer e contextualizar os conceitos trazidos nos verbetes. Esse modo de organização dos dicionários escolares permite também concebê-los como objetos hipertextuais. No tópico seguinte, será feita uma discussão mais profícua sobre esses materiais.

DICIONÁRIOS ESCOLARES

Os dicionários escolares estão entre os materiais didáticos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem. Esses compêndios são destinados aos alunos da educação básica e são classificados em 4 tipos, segundo o PNLD – Dicionários de 2012, a depender do número de verbetes e das séries a que se destinam (BRASIL, 2012). São eles: tipo 1 – de 500 a 1000 verbetes – destinados aos alunos doprimeiro ano do Ensino Fundamental; tipo 2 – de 3000 a 15000 verbetes – destinados aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental; tipo 3 – de 19000 a 35000 verbetes – destinados aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental; e tipo 4 – de 40000 a 100000 verbetes – destinados às três séries do Ensino Médio. Este trabalho pretende analisar dicionários do tipo 2.

Cada dicionário escolar tem a sua *proposta lexicográfica*,[165] ou seja, seu plano de composição e organização que leva em conta o público alvo, os critérios de seleção e estruturação dos verbetes, o uso ou não de ilustrações e sua utilização. Geralmente a proposta lexicográfica vem logo nas páginas iniciais com os seguintes títulos: "apresentação", "como usar este dicionário", "chave do dicionário" etc. (BRASIL, 2012).

Os dicionários do tipo 2 direcionam-se aos alunos do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de consolidar o processo da aprendizagem de leitura e escrita, bem como preparar o aluno para o acesso aos dicionários de tipos seguintes. Eles também se caracterizam, dentre outros, pelos seguintes aspectos: um número limitado de verbetes com foco em um vocabulário básico; utilizam ilustrações como estratégia de motivação tanto para a leitura como para complementar os sentidos das palavras; trazem verbetes com estruturas simples e com poucas acepções (BRASIL, 2012).

165 Rangel (2011) afirma que "o elemento que, num dicionário escolar, melhor exprime os compromissos explícita e implicitamente assumidos pelo autor entre demandas e princípios pedagógicos, de um lado e, de outro, as exigências decorrentes do rigor lexicográfico, é o que denominamos, no contexto do PNLD, de *proposta lexicográfica* (ou projeto lexicográfico)" (RANGEL, 2011, p. 53).

Por trazerem ilustrações em suas páginas e informações que ajudam na compreensão do sentido das palavras, os dicionários do tipo 2 acabam se assemelhando às enciclopédias, podendo ser consideradas minienciclopédias. Pode-se citar como exemplo o caso do verbete *quiuí*, no dicionário *Saraiva Junior*, no qual, ao definir como "planta que produz frutas ricas em vitamina C, de polpa verde com pequenas sementes pretas e casca marrom coberta de pelos; a fruta dessa planta", o dicionário acrescenta informações dizendo que "a palavra de origem inglesa *kiwi* refere-se tanto a uma ave que vive na Nova Zelândia quanto a uma fruta, cada vez mais encontrada no Brasil" [...]. É esse caráter enciclopédico desses materiais que se considera o dicionário como um objeto hipertextual, pois, como afirma Lévy (2003 apud FACHINETTO, 2005), em uma enciclopédia pode haver hipertexto.

O caráter enciclopédico de dicionários do tipo 2 auxiliam no ensino mais eficaz da língua, pois possibilita ao aluno um conhecimento vasto, e não somente linguístico, de determinados verbetes. No entanto, além do caráter didático dos dicionários, não se pode negar o caráter prescritivo que essas obras contêm, pois, como afirma Auroux (2009), esses materiais, juntamente com as gramáticas, são instrumentos de normatização da língua.

A partir dos conceitos apresentados sobre texto, hipertexto e multimodalidade em dicionários escolares, é possível compreender os resultados da pesquisa numa seção posterior. Mas antes disso, cumpre mencionar o percurso metodológico adotado neste trabalho.

METODOLOGIA

Esta pesquisa tem caráter bibliográfico, uma vez que analisa dois dicionários escolares do tipo 2, a saber: 1) *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2009) e 2) *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado* (2012). A escolha desses dicionários se deu pelo fato de eles serem obras recentes e que possuem o recurso do hipertexto (objeto de estudo).

A pesquisa também possui caráter qualitativo, pois são descritos alguns aspectos estruturais e formais dos verbetes presentes nos dicionários que, em seguida, são relacionados aos hipertextos e aos gêneros textuais.

A coleta e a análise dos dados seguiu as seguintes etapas: primeiramente, fez-se uma descrição da proposta lexicográfica de cada dicionário; em seguida, foram selecionadas algumas páginas de cada obra (escolhidas aleatoriamente) para discussão dos elementos que compõem o hipertexto (imagens e diferentes gêneros textuais); e, por fim, fez-se uma análise comparativa dos dicionários a fim de apontar semelhanças e diferenças entre esses dois dicionários.

A análise dos dados se apresenta no tópico seguinte, seguida das discussões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

DICIONÁRIO *SARAIVA JÚNIOR*

O dicionário *Saraiva Júnior: dicionário da língua portuguesa ilustrado* é composto por 7.040 verbetes, como informa o próprio dicionário. Nele muitos gêneros textuais são utilizados para contextualizar determinada palavra e para acrescentar informações aos

verbetes. O dicionário contém, segundo as informações da apresentação, 14 trava-línguas, 20 adivinhas, 19 provérbios, 3 poemas, 10 brincadeiras, 11 cantigas de rodas, mais instruções práticas em 6 seções de "faça você mesmo" e curiosidades em 31 seções de "você sabia". Cada um desses gêneros é utilizado para se construir o hipertexto.

Na primeira imagem selecionada, é possível perceber um exemplo de verbetes relacionados a dois desses gêneros:

Figura 1 — Verbetes *bacuri* e *bafo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na imagem acima, destaca-se, os verbetes *bacuri* e *bafo*, juntamente com as seções *Você sabia* e *Brincadeira*. Ao se observar o verbete *bacuri*, vê-se que são apresentadas duas acepções para explicitar o significado da palavra "bacuri". No entanto, a definição parece não contemplar todas as informações que envolvem o termo, o que é de se esperar de um dicionário de pequeno porte, como é o caso deste. Por isso, tem-se a seção *Você sabia*, que informa as regiões onde podem ser encontradas esse fruto e quais as características da árvore que o produz. Tendo em vista essas informações adicionais, esse dicionário se aproxima de uma enciclopédia, cuja característica seria trazer outras informações não propriamente linguísticas.

Na parte direita da imagem, destaca-se o verbete *bafo*, no qual são apresentados 4 acepções. A quarta acepção trata-se de uma brincadeira. Essa brincadeira é explicada com mais detalhes no boxe *Brincadeira* logo na parte inferior da página. O leitor poderá ter mais informações sobre a brincadeira *bafo* ao se dirigir a esse boxe. Isso mostra, pois, que, nos dois casos, as informações sobre as palavras *bacuri* e *bafo* não ficam apenas restritas ao gênero verbete, mas são complementadas com outros boxes utilizados para ilustração.

Nota-se que os *boxes* são destacados por meio de *molduras*, que são um dos sistemas que compõe a multimodalidade. As molduras, segundo Teixeira (2008), são usadas para conectar ou desconectar um grupo de elementos visuais num texto multimodal. Sendo assim,

observa-se que as seções ***Você Sabia*** e ***Brincadeira***, estão desconectadas por meio de suas molduras: na primeira seção realçada com a cor lilás, e a segunda, com quadrinhos coloridos.

Outra observação que se faz é que a escolha dos verbetes usada na construção do hipertexto parece ser feita de forma aleatória, sem o estabelecimento de critérios.

Na imagem seguinte, é possível visualizar outros casos de hipertextualidade.

Figura 2 – Verbetes *batata* e *trava-língua*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na parte esquerda da imagem, destaca-se o verbete *batata*, relacionado à seção *trava-língua*. Neste gênero, trava-língua, a palavra batata é contextualizada. Este dicionário se preocupa em colocar a língua em uso, utilizando a palavra num contexto usual no cotidiano das crianças. Essa relação entre textos pode facilitar o entendimento do significado da palavra.

É importante observar que o termo utilizado no trava-língua não é propriamente *batata,* mas sim *batata-doce*. O que se pode inferir é que o autor do dicionário não faz distinção entre um termo e outro, uma vez que não há um verbete exclusivo para *batata-doce*.

Na parte direita da imagem, o destaque é dado ao verbete *beiju*, relacionado à seção *Faça você mesmo*. Em todas as acepções dos verbetes, *beiju* é tratado como um tipo de comida. Por conta disso, a seção *Faça você mesmo* dá instruções detalhadas de como se preparar um beiju. Observa-se que esse *boxe* tem caráter atitudinal, ou seja, instrui a realizar uma ação. Nos dois casos analisados, nota-se, mais uma vez, uma relação entre textos, que ajuda o hiperleitor a construir seu próprio conhecimento.

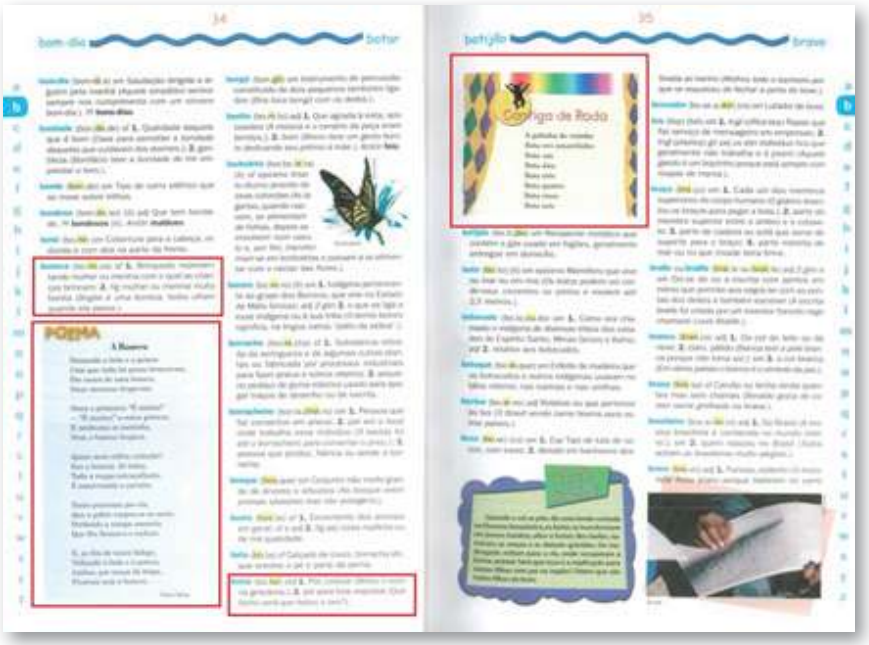
Ainda sobre a figura 2, é possível perceber que as imagens são utilizadas para ilustrar as páginas, colaborando com a leitura multimodal do dicionário. Elas estão cada

vez mais presentes nos textos, como afirma Coscarelli (2009, p. 552): "se antes os textos contavam quase que exclusivamente com a linguagem verbal, agora eles contam também com outras linguagens que podem e devem ser incorporadas a eles".

Retomando o conceito de composição do texto multimodal quanto ao valor informativo (figura 2) nota-se que, no verbete *beija-flor*, a imagem está do lado direito do texto, representando, assim, uma informação nova. Ou seja, sabe-se o conceito de *beija-flor*, mas só depois se apresenta sua imagem.

Passa-se, agora, para a análise da figura 3:

Figura 3 — Verbetes *boneca* e *botar*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na imagem acima, no lado esquerdo, destacam-se o verbete ***boneca*** e o ***poema*** "A boneca", de Olavo Bilac. Mais uma vez, vê-se a tentativa do dicionário de contextualizar a palavra. A escolha desse gênero também pode ser explicada pelo fato de o autor querer familiarizar os alunos dessa fase de ensino, 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com esses textos. O poema trata de uma cena comum no contexto infantil: a briga por um brinquedo. A escolha da temática também pode ser intencional, uma vez que o dicionário retrata a realidade em que vivem as crianças.

Outro ponto a destacar seria a proximidade entre o verbete ***boneca*** e o ***poema***, que, baseado no princípio da Contiguidade Espacial de Mayer (2001 apud TEIXEIRA, 2008), mencionada em tópicos anteriores, facilita a aprendizagem do leitor. Segundo o autor, "[...] os alunos aprendem melhor quando palavras e imagens correspondentes são apresentadas próximas do que quando são apresentadas afastadas na página" (TEIXEIRA, 2008, p. 65).

Outro caso de hipertextualidade ocorre entre o verbete ***botar*** e a ***cantiga de roda***. O verbo "botar" é explicado no verbete, mas é posto em uso na cantiga de roda, um gênero que também é comum nesse período escolar. Ainda que o verbete e o boxe estejam em páginas diferentes, percebe-se que há também uma contiguidade espacial, assim como no caso mencionado no parágrafo anterior.

A imagem a seguir ilustra outros casos de hipertexto:

Figura 4 — Verbetes *galinha* e *galo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Observando o verbete *galinha*, nota-se a relação estabelecida com o gênero *provérbio*, no boxe ao lado do verbete. O provérbio também põe em uso a palavra galinha e serve para familiarizar o aluno/leitor com esse gênero.

A posição do *boxe* do provérbio (ao lado do verbete) remete ao *valor informativo* já mencionado, que, no caso, representa uma informação nova. Além disso, apresenta uma moldura bem forte, propondo uma separação.

No caso do verbete *galo*, destacado em amarelo, tem-se uma relação não explícita com o boxe *advinha*. Isso porque, a palavra "galo" não aparece na advinha, mas seria a resposta dela. Talvez a relação entre esses dois textos esteja mais voltada para o próprio significado do verbete, pois é por meio dele, ou seja, das pistas dadas na própria advinha ("tem esporas", "fura o chão") e de outros conhecimentos a respeito do animal que o aluno/leitor possui, é que se poderá obter a resposta da advinha.

Na última imagem desse dicionário percebe-se outro gênero textual utilizado:

Figura 5 — Verbete *melhor*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

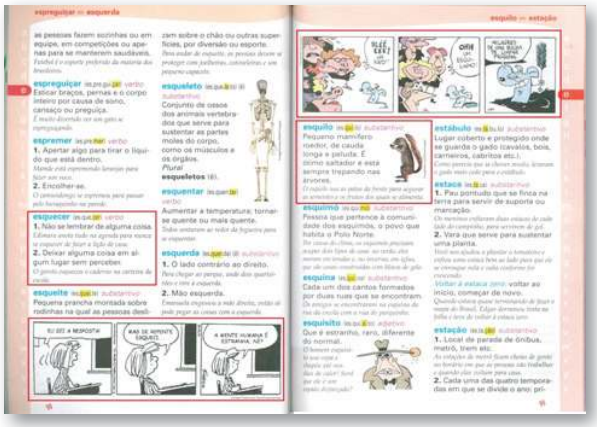
O hipertexto, nesse exemplo, é formado pelo verbete ***melhor*** mais a ***tirinha*** de Charles Schulz (1990). Nessa tirinha, a palavra melhor é utilizada na fala do segundo balão. Esse gênero serve, pois, para ilustrar um uso da palavra em questão. Além disso, mais uma vez, se observa a presença do princípio de contiguidade espacial, pois o verbete e a tirinha estão próximas uma da outra.

Na seção seguinte, passe-se para análise do segundo dicionário.

DICIONÁRIO SARAIVA INFANTIL

O dicionário *Saraiva infantil de A a Z: dicionário da língua portuguesa* contém 3.061 verbetes, acompanhados de 300 imagens fotográficas e 200 vinhetas, que ilustram suas páginas. Além disso, o dicionário é composto por 79 tirinhas que também ajudam a contextualizar as palavras-entrada dos verbetes. É através dessas tirinhas que se constrói a hipertextualidade, como se vê na imagem a seguir:

Figura 6 – Verbetes *esquecer* e *esquilo*



Fonte: Dicionário *Saraiva Júnior* (2009)

Na figura 6, é possível notar duas construções de hipertexto: a primeira seria, do lado esquerdo, o verbete ***esquecer*** relacionado à ***tirinha*** do Snoop, logo abaixo, em que a palavra "esquecer" aparece conjugada: "esqueci". A segunda, do lado direito da imagem, está na relação entre o verbete ***esquilo*** e a ***tirinha*** acima do verbete.

A palavra "esquilo" também é utilizada de forma flexionada: "esquilinho". O uso das palavras flexionadas é interessante para que a criança/leitora compreenda que a palavra pode tomar novas formas em diferentes contextos.

Observa-se ainda que as páginas são compostas de imagens que ajudam a ilustrar os verbetes e a construir o sentido do hipertexto, o que prova a presença da multimodalidade na construção do texto.

Nesse dicionário, o único gênero textual utilizado é a tirinha. Por causa disso, optou-se por apresentar apenas uma imagem que mostrasse o leiaute desse dicionário, uma vez que não há diversidade de gêneros textuais como no dicionário analisado anteriormente.

Diante das análises feitas até aqui, é importante ressaltar que a leitura desses hipertextos não se dá, necessariamente, na ordem verbete-ilustrações, uma vez que o próprio leitor constrói sua leitura e pode definir a sua sequencialidade. Sendo assim, a leitura pode partir de um dos *boxes* (advinha, trava-língua, poema etc.) para o verbete ou vice-versa, ou de um boxe para outro. O hiperleitor define sua sequência de leitura, como afirma Storrer: "A leitura de hipertextos é processada parcialmente e numa sequência nem sempre prevista pelo autor, o que ocasiona uma diferença entre a coerência do autor e a do leitor." (STORRER, 2002 apud GOMES, 2007, p. 76). Além disso, nota-se que, nos dois dicionários, não há um *link*, ou seja, uma remissão direta entre o verbete e o elemento multimodal, o qual geralmente se faz com os seguintes recursos: "v. quadro"; "cf. boxe" etc. No entanto, os *links* podem ser feitos de diferentes formas, como exemplifica Coscarelli (2009, p. 554): "[...] notas de pé-de-página, citações, referências a outros textos e vozes, além de ícones, palavras azuis grifadas, entre outras convenções para indicar links [...]", o que reforça a tese da autora de que todo texto é um hipertexto.

ANÁLISE COMPARATIVA DOS DICIONÁRIOS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

Tomando como base as descrições feitas nas seções anteriores sobre os dois dicionários, é possível apontar semelhanças e diferenças entre eles quanto à construção do hipertexto. Com relação às semelhanças, observa-se que ambos os dicionários ilustram suas páginas com imagens e outros gêneros textuais que se relacionam aos verbetes. Esses gêneros estão organizados em boxes e dispostos nas páginas dos dicionários. Os gêneros textuais utilizados (trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, brincadeiras, cantigas de rodas, tirinhas, entre outros), na maioria dos casos, utilizam a palavra de alguns verbetes para contextualizar seu uso. Não há um gênero textual para cada verbete, pois apenas algumas palavras são contempladas. No entanto, os dicionários não informam o critério de escolha dos verbetes que são ilustrados com os gêneros textuais.

Com relação às diferenças, nota-se que os gêneros textuais utilizados no dicionário *Saraiva Júnior* são mais diversificados, pois contém trava-línguas, adivinhas, provérbios, poemas, etc., porém o dicionário *Saraiva Infantil* faz uso apenas do gênero

tirinha. Essa divergência pode interferir, de alguma forma, no uso do dicionário, pois, sendo o *Saraiva Junior* mais diversificada em termos de gêneros textuais, a escola, pais e até mesmo as crianças podem preferir utilizá-lo como fonte de consulta. Sendo assim, os dois dicionários utilizam imagens e gêneros textuais na construção do hipertexto, contudo um é mais diversificado que o outro quanto aos elementos multimodais.

Tendo em vista que os dois dicionários são voltados para um público específico — alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental —, nota-se a sua importância no processo de ensino e aprendizagem de língua materna, sobretudo quanto à aprendizagem da leitura e da escrita. A fazer uso desses materiais, dentro ou fora da sala de aula, o aluno poderá não somente aprender o significado de uma palavra, mas também conhecer em que contextos essas palavras podem ser utilizadas e, além disso, (re)conhecer diversos gêneros textuais que estão presentes no dicionário, facilitando, assim, sua aprendizagem de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou a hipertextualidade em dois dicionários escolares voltados para o público infantil, isto é, para leitores do Ensino Fundamental (do segundo ao quinto ano), com o objetivo principal de identificar recursos utilizados pelos autores, assim como os gêneros textuais que compõem essa construção de hipertexto.

A partir da análise feita, observou-se que os recursos utilizados na construção do hipertexto foram elementos multimodais, tais como: *boxes* com diferentes gêneros textuais e imagens ilustrativas. Os gêneros textuais presentes no dicionário *Saraiva Júnior* são provérbios, poemas, advinhas, brincadeiras, trava-línguas, tirinhas, dentre outros. Já no dicionário *Saraiva Infantil* encontra-se apenas o gênero textual tirinha.

Em relação ao princípio de Contiguidade Espacial de Mayer, presente na construção de um texto multimodal, apontado por Teixeira (2008), viu-se que a posição das imagens e das ilustrações nos dicionários pode facilitar a aprendizagem dos alunos. Nas páginas analisadas, perceberam-se alguns casos de obediência a esse princípio, em que texto (verbete) e imagem/ilustração estão próximos um do outro.

A análise feita, neste trabalho, não esgota as possibilidades de estudo de textos multimodais como este, pois vários aspectos podem ser explorados. Conclui-se, a *priori*, que o hipertexto ajuda ao aluno que consulta os dicionários a ter acesso a mais informações, numa mesma página, sem ter que recorrer a outros materiais.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **A revolução tecnologia da gramatização**. 2. ed. Campinas: EdUnicamp, 2009.

BARROS-GOMES, J. S.; SILVA, J. O. Textualização do discurso: o livro didático como hipertexto. **Revista Encontros de Vista**, jul/dez, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra:** dicionários em sala de aula / [elaboração Egon Rangel]. — Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012.

COSCARELLI, C. V. **Textos e hipertextos:** procurando o equilíbrio. Linguagem em (Discurso), Palhoça, SC, v. 9, n. 3, pp. 549-564, set/dez, 2009.

FACHINETTO, E. A. **O hipertexto e as práticas de leitura.** Revista Letra Magna: Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura — Ano 02, n.03 — 2º Semestre de 2005.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística textual:** uma introdução. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, L. F. **Hipertextos multimodais:** o percurso de apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos. 2007. 214 f. Tese (Doutorado) —Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual d e Campinas. Campinas: SP, 2007.

KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, pp. 19-36.

RANGEL, E. O.; BAGNO, M. **Dicionários em sala de aula**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2006.

____. Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica.In: CARVALHO, O. L. S.; BAGNO, M. **Dicionários escolares:** políticas, formas e usos. São Paulo: Parábola, 2011.

SARAIVA INFANTIL DE A A Z: dicionário da língua portuguesa ilustrado. 3. ed. ampl. São Paulo: Saraiva, 2012.

SARAIVA JÚNIOR: dicionário de língua portuguesa ilustrado. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

TEIXEIRA, C. H. E. T. **A multimodalidade do gênero livro didático de língua inglesa**: imagem, texto e função. 2008. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras). INFORMAR FACULDADE. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

XAVIER, A. C. S. **Hipertexto na sociedade da informação:** a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 214 f. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas — Campinas, SP, 2002.

GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO CRÍTICO DO DISCURSO

GÉNERO Y SEXUALIDAD EN LA FORMACIÓN DOCENTE: UN ESTUDIO CRÍTICO DEL DISCURSO

Márcio Evaristo Beltrão[176]
Solange Maria de Barros[177]

RESUMO: Neste trabalho, propomos analisar, por meio da categoria de significado representacional do discurso e da transitividade dos processos, enunciados (discursos) proferidos por um docente da rede estadual de ensino de Mato Grosso e um mecânico heterossexual que, em alguns contextos sociais, performa o gênero feminino, ambos da cidade de Cocalinho (MT). O objetivo da análise é identificar quais discursos dialogam nas instâncias discursivas dos dois participantes acerca de questões relacionadas a gênero e sexualidade, além de compreender em que medida a reflexão crítica, em cursos de formação continuada, contribui para a desestabilização de percepções de mundo naturalizadas. Para coletar os dados, foram utilizadas gravações de entrevistas semiestruturadas e a técnica de observação participante durante um curso de formação continuada sobre diversidades. Como instrumento metodológico, são utilizadas a Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003a), por meio da categoria analítica interdiscursividade, e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), por meio da transitividade dos processos presentes nas instâncias discursivas dos participantes da pesquisa. Os resultados obtidos apontam que o curso sobre diversidades contribuiu para desestabilizar posicionamentos legitimados do docente participante da pesquisa, relacionados à identidade sexual e de gênero. Verificamos que a interação com um indivíduo que não segue o que é legitimado na concepção heteronormativa contribuiu para que professor refletisse sobre questões de gênero e sexualidade. Em relação aos enunciados proferidos pelo mecânico, observamos um posicionamento emancipado dele, pois, apesar de viver em um contexto social que contribui para que suas performances de gênero sejam reprimidas, permite-se utilizar as roupas que deseja independente dos comentários alheios.

Palavras-chave: Gênero e sexualidade; Análise Crítica do Discurso; Formação crítico-reflexiva.

176 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de concentração: Estudos Linguísticos. E-mail: marcioevaristobeltrao@hotmail.com

177 Professora titular do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso. Área de concentração: Estudos Linguísticos. E-mail: solbip@yahoo.com.br

RESUMEN: En este trabajo, proponemos analizar, por medio de la categoría del significado representacional del discurso y de la transitividad de los procesos, enunciados (discurso) proferidos por un docente de la red estadual de la enseñanza de Mato Grosso y un mecánico heterosexual que, en algunos contextos sociales, desempeña el género femenino, ambos de la ciudad de Cocalinho (MT). El objetivo del análisis es identificar cuales discursos dialogan en las instancias discursivas de los dos participantes acerca de cuestiones relacionadas al género y sexualidad, además de comprender en qué medida la reflexión crítica, en cursos de formación continuada, contribuye para la desestabilización de percepciones de mundo naturalizadas. Para recolectar los datos, fueran utilizadas grabaciones de entrevistas semiestructuradas y la técnica de observación participante durante un curso de formación continuada sobre diversidades. Como instrumento metodológico, son utilizados el análisis crítica del discurso (FAIRCLOUGH, 2003a), por medio de la categoría analítica interdiscursividad, y la lingüística sistémico funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004), por medio de la transitividad de los procesos presentes en las instancias discursivas de los participantes de la pesquisa. Los resultados obtenidos apuntan que el curso sobre diversidades contribuye para desestabilizar posicionamientos legitimados del docente participante de la pesquisa, relacionados a la identidad sexual y de género. Verificamos que la interacción con un individuo que no sigue lo que es legitimado en la concepción heteronorma contribuye para que profesor reflexionase sobre cuestiones de género y sexualidad. En relación a los enunciados proferidos por el mecánico, observamos un posicionamiento emancipado de él, pues, a pesar de vivir en un contexto social que contribuye para que sus desempeños de género sean reprimidos, se permite utilizar ropas que desea independiente de los comentarios ajenos.

Palabras claves: Género y Sexualidad; Análisis Crítica del Discurso; Formación Critico reflexivo.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe analisar os enunciados de um docente da rede pública de ensino do Estado de Mato Grosso acerca de questões relacionadas a gênero e sexualidade e de um mecânico heterossexual do gênero feminino, ambos da cidade de Cocalinho (MT). O objetivo do trabalho é identificar quais discursos dialogam em suas práticas discursivas por meio do arcabouço teórico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003a) e da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994). Os dados foram coletados durante um curso de formação contínua sobre diversidades e em entrevistas semiestruturadas realizadas ao fim dele. Tanto as 20 aulas desse curso quando as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas.

Este trabalho está dividido em seis seções. Inicialmente, apresentamos breves considerações acerca de gênero e sexualidade. Em seguida, tecemos considerações sobre a abordagem teórica da análise crítica do discurso e da linguística sistêmico-funcional. Na seção seguinte, discorremos sobre a reflexão na prática docente. Expomos a contextualização da pesquisa, a análise de dados e, por fim, as considerações finais.

GÊNERO E SEXUALIDADE

A diferenciação entre os conceitos de sexo, gênero e sexualidade é objeto de debate constante. Louro (1997) argumenta que foi por meio das feministas anglo-saxãs que o termo *gender* passou a ser utilizado como distinto do termo *sex*, servindo não apenas como instrumento de análise, mas também como uma ferramenta política, visando rejeitar o determinismo biológico implícito no uso do termo sexo. Contudo, a autora ressalta que isso não significa uma negação da constituição do gênero sobre corpos sexuados, ou seja, a biologia não é negada, mas ocorre uma ênfase na construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. Dessa forma, o gênero é tratado como um dos elementos que constitui as identidades dos sujeitos, que a autora define como plurais, múltiplas, contraditórias e que se transformam por meio de nossas práticas sociais.

Com o aparato teórico de Connel (1995), Louro (1997) argumenta que, na compreensão de gênero, a prática social se direciona aos corpos. Nessa perspectiva, gênero é o modo como as características sexuais são compreendidas, representadas ou trazidas para a prática social, tornando parte do processo histórico. Para a autora, é por meio das relações sociais que os gêneros são construídos e, através dessas relações, ocorrem desigualdades sociais entre os gêneros que são justificadas não devido às diferenças biológicas, mas aos arranjos sociais, às condições de acesso aos recursos da sociedade e às formas de representação.

A maioria dos discursos sobre gênero incluem as questões de sexualidade de alguma forma (LOURO, 1997). Foucault ([1977] 1994) conceitua sexualidade como um dispositivo que "fala" a verdade sobre o sujeito e o sexo como algo relativo à sua esfera privada. O autor considera a sexualidade como uma "invenção social", por se constituir dos múltiplos discursos acerca do sexo que regulam, normalizam e instauram "verdades" universais sobre ele.

Por meio dos estudos *queer*, Louro (2000b) analisa historicamente como se proliferaram os discursos sobre sexualidade e a necessidade da distinção entre homossexualidade e heterossexualidade. Para a autora (2001), a palavra *queer* significa excêntrico, peculiar, estranho e também é utilizada como uma expressão pejorativa para se referir às pessoas LGBT.[178] O termo é assumido por grupos LGBT como forma de caracterizar a perspectiva deles de oposição e de contestação, com o pressuposto de que ser *queer* é se colocar contra a normalização. Ao utilizar uma injúria (*queer*) direcionada às/aos LGBT para denominar uma corrente de reflexão, as/os teóricas/os *queer* ressignificam um pensamento radical sobre a sexualidade (MISKOLCI, 2014).

A partir da segunda metade do século XIX, a norma heterossexual foi produzida, reiterada e tornada compulsória por meio das proclamações de diversos grupos sociais (médicos, pensadores, moralistas). Essa norma, que toma a heterossexualidade como

178 LGBT (ou LGBTTTs) é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e simpatizantes. Inicialmente, o termo mais comum era GLS; porém, com o crescimento do movimento contra a LGBTfobia e a livre expressão sexual, a sigla foi alterada para GLBT. Posteriormente, foi alterada para LGBT, posicionando a letra L para o início da sigla com o intuito de dar maior visibilidade às mulheres homossexuais. Por ser o termo atual oficialmente utilizado no Brasil (FACCHINI, 2009), utilizarei LGBT para me referir ao grupo de pessoas com orientações sexuais minoritárias e manifestações de identidades de gênero divergentes do convencionado ao sexo designado no nascimento.

universal e os discursos que descrevem a homossexualidade como situação desviante, foi denominada posteriormente pelo teórico americano Michael Warner (1993) como *heteronormatividade*.

Na próxima seção, faremos uma breve discussão sobre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional, com ênfase nos significados do discurso propostos por Fairclough (2003).

ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

O foco principal da ACD faircloughiana é a mudança social a partir da discursiva, considerando que ambas se implicam mutuamente. Além disso, propõe-se discutir e problematizar os aspectos considerados opacos dos discursos no que tange às desigualdades sociais, o que destaca seu caráter emancipador.

Fairclough (2003) argumenta que o termo discurso pode ser compreendido em concepções diferentes, no singular e no plural. No primeiro, "discurso" é tido como um substantivo abstrato, visto como um elemento das práticas sociais. Em uma perspectiva mais concreta, tratado como um substantivo contável e com base nos conceitos foucaultianos, o termo discurso é utilizado para se referir aos modos diferentes de significar e de estruturar áreas do conhecimento e práticas sociais a partir de uma perspectiva particular (FAIRCLOUGH, 2003), como o discurso médico, o discurso feminista e o discurso midiático.

No tópico a seguir, explanamos acerca dos significados do discurso conforme propõe Fairclough (2003).

SIGNIFICADOS DO DISCURSO

Para Fairclough (2003), o discurso figura por meio de três formas como parte das práticas sociais, denominadas como *significados acionais, representacionais e identificacionais*. Cada um desses significados corresponde a um modo de interação entre discurso e prática social (modos de agir, de ser e de representar) e também a um elemento que compõe as ordens do discurso (gêneros, discursos e estilos).

Segundo Fairclough (2003a), é por meio de formas discursivas e/ou não discursivas que os agentes sociais agem em eventos sociais e esse modo de agir e interagir socialmente em um aspecto discursivo é denominado de gênero. Através do *significado acional*, podemos analisar como os significados estão servindo para uma determinada ação, por meio de textos e de sua localização e realização em eventos, práticas e estruturas sociais.

O significado representacional de textos é o que se relaciona com discurso sendo tratado, segundo Fairclough (2003a), como uma forma particular de representar alguma parte do mundo, que pode ser observado, identificado e nomeado por meio de análises, como o discurso neoliberal e o discurso machista. A interdiscursividade é uma das categorias de análise do significado representacional. Por meio dela, é possível observar que um mesmo fato pode ser apresentado por meio de diferentes discursos, em uma relação dialógica que pode ser de harmonia ou de contradição, de cooperação ou antagonismo. O vocabulário é considerado o mais evidente dos traços para diferenciar

discursos, pois, segundo Resende e Ramalho (2006), os diferentes discursos lexicalizam o mundo de formas diferentes.

O terceiro significado apresentado por Fairclough (2003a) relaciona-se aos aspectos discursivos dos modos de ser (estilos), juntamente aos procedimentos de identificação no texto, que ocorrem não apenas linguisticamente, mas também por meio de uma relação dialética entre discurso e prática social. As constantes mudanças na sociedade contemporânea têm provocado alterações nas identidades dos agentes sociais, que favorecem um desenvolvimento de autopercepção identitária (GIDDENS, 1991; 2002), coexistindo com a fragmentação das identidades (HALL, 1999; MOITA LOPES, 2002).

A Linguística Sistêmico-Funcional contribuirá na análise dos dados apresentados nesse artigo por meio da identificação dos processos de transitividade selecionados pelos autores dos enunciados. Dessa forma, são apresentados conceitos relacionados à LSF na próxima seção deste trabalho.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A Linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004) é considerada um sistema de significados, ou seja, um sistema que apresenta os padrões semânticos que surgem devido às necessidades dos falantes de interpretar a experiência humana, pensando e agindo com a língua. Nessa perspectiva, a linguagem é social, pois ela só ocorre se estiver imbricada na sociedade.

Para a LSF, os componentes principais do significado na língua são componentes funcionais. Sua principal preocupação é compreender e descrever a linguagem como um sistema de comunicação humana. Nessa perspectiva, duas possibilidades alternativas organizam a língua: a cadeia (o sintagma) e a escolha (o paradigma). É importante ressaltar que o termo *sistêmica* relaciona-se às redes de sistemas da linguagem e o termo *funcional* refere-se às funções da linguagem que produzem significados.

A LSF se associa a três metafunções: *interpessoa*l, *ideacional* e *textual*, que ocorrem de forma simultânea nos textos. Devido a elas, identificamos como o discurso é organizado. Para Papa (2008), essas três metafunções fornecem explicações do uso da língua partindo das necessidades e dos propósitos do falante em determinados contextos de situação.

A metafunção *interpessoal* é a característica que a linguagem tem de estabelecer trocas e relações entre interlocutor e receptor, cujos papéis são definidos por meio da interação. Por sua vez, a metafunção *ideacional* se relaciona com a possibilidade que a linguagem oferece de falar sobre o mundo, transmitindo e expressando ideias. Por fim, a função *textual* relaciona-se à variável de registro (Modo) e se expressa por meio da ordem dos constituintes da oração, atribuindo significado à mensagem.

Em *Analysing discourse* (2003a), Fairclough propõe uma articulação entre essas três metafunções e os conceitos de gênero, discurso e estilo. Para o autor, o significado acional aproxima-se da função interpessoal e incorpora a função textual; o significado representacional corresponde à função ideacional e o significado identificacional incorpora traços da função interpessoal. Esses significados podem ser encontrados de forma simultânea em textos, pois estão dialeticamente relacionados, ou seja, cada um internaliza o outro.

A LSF também aborda a transitividade. Para Cunha e Souza (2011), no arcabouço dos estudos gramaticais, a transitividade refere-se ao grau de completitude sintático-semântico de itens lexicais empregados linguisticamente em eventos. As autoras definem o termo como um fenômeno gramatical complexo que envolve aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos.

Para a LSF, a transitividade é entendida como a categoria gramatical que se refere à metafunção ideacional (HALLIDAY, 1994). Na compreensão em que a experiência humana é tratada como um fluxo de eventos ou acontecimentos, a transitividade é a responsável pela materialização dessas atividades por meio dos processos (CUNHA e SOUZA, 2011).

Os principais papéis da transitividade ocorrem por meio dos processos (verbos), participantes (substantivos) e circunstâncias (advérbios). No sistema da transitividade, existem três processos principais (materiais, mentais e relacionais) e três processos secundários (comportamentais, verbais e existenciais).

Neste trabalho, a LSF dará suporte à identificação de alguns elementos lexicais considerados relevantes para a pesquisa, como os processos utilizados pelos dois entrevistados para expor suas crenças, posicionamentos e visões de mundo, sobre questões de gênero, sexualidade e preconceito.

FORMAÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORAS/ES

Para Pennycook (1998), ensinar de forma crítica é romper com o positivismo e estruturalismo do conteúdo ministrado e buscar explorar seu caráter histórico, político e cultural. Devido a sua preposição da reflexividade fundamentada no processo reflexão-ação-reflexão, que visa à formação da consciência política, o teórico brasileiro Paulo Freire é considerado um dos precursores do ensino crítico. O autor afirma que a "capacidade de agir e refletir é a condição primeira para que os sujeitos assumam atitudes comprometidas com a transformação" (FREIRE, 2002, p. 17). O autor defende que a reflexão do sujeito sobre si, sobre o seu estar e suas ações sobre o mundo permitem ultrapassar limites que muitas vezes lhe são impostos, adotando, então, ações políticas.

Serum profissional autônomo é o primeiro atributo para que um/a educador/a se torne crítico-reflexivo/a, pois a consciência política e a abertura para a reflexão em relação a pensamentos e posições tidos até então como naturalizados e legitimados são os principais pilares de uma prática docente crítico-reflexiva. Para ter essa postura, ou seja, construir um perfil de "intelectuais transformadores", como quer Henry Giroux (1988), é importante aliar reflexão acadêmica e prática pedagógica. Pennycook (1998) reforça esse pensamento afirmando que é preciso "assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar o mundo estruturado na desigualdade" (PENNYCOOK, 1998, p. 39).

Para Dewey (1933), a reflexão é algo essencial ao ofício docente. Sob a ótica desse autor, o conceito de professor/a reflexivo/a reconhece a riqueza da experiência dos profissionais excelentes, em que a atribuição de sentido está em suas práticas refletidas na produção e na construção do conhecimento pedagógico e da articulação de saberes.

Segundo Contreras (2002), a reflexão não é capaz de abordar várias questões que vão além da sala de aula, pois, apesar do/a docente ter uma responsabilidade primordial no processo de ensino, muitas questões dependem também de fatores políticos educacionais e sociais. Com isso, é necessário que a/o docente se conscientize do lugar que ocupa e da importância que tem na sociedade, se tornando, então, um/a professor/a crítico-reflexivo/a (ALARCÃO, 1996).

Barros (2010; 2015) afirma que a relevância do pensamento social crítico proporcionou reflexões sobre a teoria crítica da sociedade moderna, o que permitiu aos/às educadores/as (de línguas) reflexões sobre o papel do/a docente como agente crítico/a de mudanças na escola e na comunidade escolar, considerando os reais problemas que ocorrem nessa esfera da vida cotidiana.

CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados analisados neste trabalho foram coletados em dois momentos: durante um curso de formação continuada sobre diversidades e em entrevistas semiestruturadas realizadas após ele. O curso teve como título "Diversidades e opressões no contexto escolar" e foi iniciado no mês de março de 2015, com um total de quarenta horas. Foi ministrado por um dos pesquisadores, com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC (MT)), por meio do Centro de Formação de Professores de Barra do Garças (MT) (CEFAPRO). Foram um total de vinte encontros divididos em dois semanais de duas horas cada, que ocorreram na Escola Estadual Getúlio Vargas (Cocalinho (MT)), das 17:00h às 19:00h, durante os meses de março, abril e maio de 2015.

Selecionamos para esta análise gravações de uma entrevista semiestruturada com o docente Elvis (nome fictício). O objetivo dessa escolha é verificar possíveis reflexos dos estudos acerca de temas como homossexualidade e homofobia, assim como, perceber quais discursos prevalecem em sua fala, por meio da categoria interdiscursividade do significado representacional do discurso (FAIRCLOUGH, 2003a). Elvis é graduado em Pedagogia, tem quarenta anos e é professor de reforço dos/as alunos/as com dificuldade de aprendizagem do Ensino Fundamental (segunda fase). É católico, casado com uma mulher — também professora pedagoga — e tem três filhos.

Durante a discussão acerca de gênero e sexualidade nos encontros do curso, os/as professores/as comentaram sobre um morador de Cocalinho (MT) conhecido como Pintado. Ele é heterossexual, casado, tem dois filhos, trabalha de mecânico e costuma usar trajes femininos em passeios noturnos com sua família. Após o término do curso de formação continuada, realizamos uma breve entrevista semiestruturada com esse mecânico. Procuramos analisar quais discursos prevalecem em seus enunciados ao falar sobre gênero, homossexualidade e homofobia.

ANÁLISE DE DADOS

Durante os encontros em que os/as professores/as participantes do curso debatiam sobre o texto "Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista" (LOURO, 1997), era recorrente os/as docentes citarem o mecânico Pintado. Enquanto alguns/as comentaram que não compreendiam o porquê de ele se vestir com roupas

femininas, pois isso poderia gerar constrangimento para a sua esposa, filhos e familiares, outros — em menor número — argumentavam que não viam problema nisso. Em um determinado momento, Elvis fez o seguinte comentário:

> **RECORTE 01**
>
> Eu procuro **entender** o que leva um homem a se vestir de mulher ou a ser gay, sabe? Mas isso não afeta o caráter dele de forma alguma. Acredito que muito tem a ver com o psicológico, é... Com algum trauma que o cara teve para ele **querer ser** uma mulher ou algo assim, porque não é normal. Só que isso não interfere no caráter da pessoa, entende? Por isso eu **acho** que não deve ter preconceito porque devemos **ver** o caráter de cada um e não o que a pessoa usa ou faz.

Para Halliday (1994), os processos mentais são aqueles que demonstram as crenças, desejos e valores dos autores. Eles são utilizados para expressar as experiências de sentir, a cognição e a afeição do Experienciador (o participante consciente que experimenta um sentir) sobre o Fenômeno (fato que é sentido, percebido ou compreendido). No recorte 01, o professor Elvis utiliza diferentes processos mentais ("entender", "querer", "ver") para expor suas crenças sobre gênero e seus desejos acerca do tratamento que as pessoas que fogem do padrão heteronormativo devem receber.

No recorte supracitado, o Experienciador Elvis (apresentado em seu enunciado por meio do pronome "Eu") utiliza os processos mentais de cognição "procuro" e "entender", que são escolhas no sistema paradigmático da língua para expor a busca do falante em compreender o que leva um homem heterossexual ser do gênero feminino. As estruturas "se vestir de mulher" e "ser gay", situadas após os processos principais do enunciado, se caracterizam como o Fenômeno, ou seja, aquilo que o Experienciador tenta compreender.

Observa-se que Elvis relaciona gênero e sexualidade com o caráter do ser humano, por meio da estrutura "não afeta o caráter dele de forma alguma". Em seu enunciado, percebe-se a presença de uma crença que constitui suas práticas sociais: a busca pelo respeito do indivíduo independente de seu gênero e sua sexualidade.

Ele ressalta essa sua maneira de lidar com o outro por meio do modalizador "devemos" e o processo mental de percepção "ver", ao afirmar "devemos ver o caráter de cada um". Ao utilizar os processos na primeira pessoa do plural, Elvis aponta que seu desejo seja algo social, realizado por todos os indivíduos, inclusive por ele.

Outra crença expressa na fala do professor é a relação do gênero de um indivíduo com possíveis traumas que o mesmo pode ter sofrido em algum momento de sua vida. Para isso, ele utiliza expressão modalizadora "acredito" com o enunciado "com algum trauma que o cara teve". Para Borges (2009), embora não façam parte da história de vida de todas as pessoas LGBT, experiências de abusos sexuais na infância costumam ser um fator importante no desenvolvimento de ordem sexual e afetiva. Todavia, Borges ressalta que, apesar do que se costuma afirmar, essas crianças não se tornam homossexuais devido ao abuso, mas são abusadas porque são homossexuais. Nessa perspectiva o problema não está na homossexualidade em si, mas na experiência traumática vivida pelo indivíduo homossexual.

Apesar de demonstrar respeito aos indivíduos independentemente de seus gêneros e sexualidades, evidenciando a importância de levarmos em consideração o caráter

das pessoas, Elvis revela o discurso heteronormativo em sua fala, ao compreender o gênero feminino em um homem como uma anormalidade. Assim, utiliza-se do advérbio de negação "não" com o processo relacional "ser" para dizer que o fato de um homem se vestir de mulher "não é normal".

Para Halliday (1994), os processos relacionais são utilizados para definir, classificar, caracterizar e generalizar visões particulares das experiências vividas. São divididos em processos relacionais atributivos e identificados, com a presença de dois participantes: Portador e Atributo (atributivos) e Característica e Valor (identificados). No enunciado supracitado, o processo relacional "é" se caracteriza como identificador, pois o falante relaciona um significado de anormalidade (Valor) ao fato de um indivíduo "querer ser mulher ou algo assim" (Característica).

O discurso homofóbico não está presente na fala do professor; entretanto, tratar a homossexualidade ou aquilo que foge dos padrões heterossexuais como algo anormal pode contribuir para que discursos heteronormativos se mantenham hegemônicos nas práticas discursivas, culminando em possíveis ações de discriminação.

Esse diálogo conflituoso de discursos presente na fala de Elvis faz parte do posicionamento de muitos docentes em todo o país. Segundo Seffner (2009), a ideia de inclusão das diversidades é quase unânime no discurso pedagógico; entretanto, ela se depara com preconceitos, manifestações de estigma e discriminações contra alunos que demonstram orientação diversa da heterossexual, portadores/as de HIV, dentre tantos outros, por parte dos próprios docentes.

Em relação ao habitante de Cocalinho que é heterossexual e se veste com trajes femininos, conhecido como Pintado, Elvis demonstrou interesse no caso durante as discussões no curso. Ao perceber isso, o professor-formador e pesquisador sugeriu que ele conversasse com esse mecânico e o conhecesse melhor. Como Elvis ressaltou que não compreendia o porquê de Pintado, apesar de ser heterossexual, se vestir com roupas femininas, consideramos relevante realizar um diálogo com Pintado, uma vez que poderia ajudá-lo a entender melhor os conceitos estudados durante o curso.

Na semana seguinte, Elvis comentou que teve uma longa conversa com Pintado em um bar da cidade. Ele relatou que, a todo instante, seus/suas alunos/as passavam em frente ao estabelecimento e ficavam olhando os dois conversando, demonstrado expressões de surpresa e espanto. Sobre esse encontro, o professor relatou:

> **RECORTE 02**
>
> A visão que eu tive dele é outra porque ele simplesmente só se veste de mulher. Quando você começa a olhar ele por esse olhar diferenciado, é muito interessante. Ele tem uma personalidade que... Se você olhar para ele com olhar diferenciado para ele, você irá perceber algumas coisas que passam despercebidas e que a sociedade não consegue ver devido ao preconceito.

Em sua fala, Elvis expressa a opinião que teve de Pintado, utilizando-se do processo relacional identificador "ser" para afirmar: "a visão que eu tive dele é outra". Nesse enunciado, a Característica a compreensão que o falante tinha de Pintado e o Valor é o termo "outra".

É possível perceber que o falante possuía a crença de que o fato de um homem se vestir com roupas femininas o caracterizava como homossexual, não compreendendo, então, as

distinções de gênero e sexualidade. Com o advérbio "simplesmente", ressalta a condição do mecânico de se vestir dessa forma, mas não sentir atração por outros homens.

Elvis utiliza duas vezes o adjetivo "diferenciado" para qualificar a visão que teve de Pintado após esse encontro. Novamente, o docente utiliza processos mentais de percepção para expor sua apreciação humana. Com o processo mental de percepção "perceber", ele comenta que "algumas coisas passam despercebidas" devido ao preconceito, afirmando, com o modalizador "consegue" e o processo mental de percepção "ver", que esse sentimento opressor impossibilita a sociedade de identificar características em um indivíduo além do que ele aparenta ser. O adjetivo "interessante" expressa a mudança de visão que Elvis começou a ter após esse diálogo.

Percebe-se em toda a fala de Elvis o discurso de percepção das diversidades. O docente demonstra um início de emancipação a partir do momento em que ocorre uma abertura para a sua compreensão sobre diversidades, baseada em princípios de igualdade e respeito. O sujeito prosseguiu seu relato afirmando:

> **RECORTE 03**
>
> Eu **perguntei** muitas coisas para ele e ele respondeu com uma convicção que você **percebe** sinceridade nas palavras dele. Eu falei: você não é hipócrita porque muitas vezes a hipocrisia social esconde muitas coisas, inclusive sua personalidade que é absolutamente normal.

O processo verbal "perguntar" é utilizado pelo sujeito para narrar a conversa que teve com Pintado. Para Halliday e Matthiessen (2004), os processos verbais contribuem para a criação da narrativa, tornando possível estabelecer passagens dialógicas tanto em narrativas escritas quanto em relatos orais, como ocorreu nos dados analisados neste trabalho.

Por meio do processo mental de percepção "perceber", ele relata que tomou como verdadeiras as respostas recebidas do mecânico, pois afirma que ele "respondeu com convicção". O sujeito fez uma análise sobre a personalidade de Pintando ao afirmar "você não é hipócrita", justificando que a "hipocrisia social esconde muitas coisas". Nesse enunciado, o processo relacional selecionado por Elvis é atributivo, pois ele qualifica o Portador Pintado (apresentado por meio do pronome "você") como uma pessoa não hipócrita (Atributo).

Na instância discursiva analisada, é possível perceber um início de reflexão em relação à visão que o falante possuía acerca de homens que se vestem com trajes femininos. Se antes ele afirmava que o fato de um heterossexual vestir roupas femininas ocorria devido a transtornos psicológicos, afirmando que isso "não é normal" (Recorte 01), agora ele expressa visão contrária a esse posicionamento. Novamente, é possível identificar um discurso de percepção das diversidades pautado no respeito.

Na entrevista realizada ao fim do curso, Elvis comentou novamente sobre seu contato com Pintado:

> **RECORTE 04**
>
> Acho ele de uma sabedoria muito grande. Eu jamais me **imaginaria** conversando com alguém assim, sabe? Um cara que se veste daquela forma. Já encontrei com ele outras vezes depois daquele dia e vamos acabar sendo amigos, porque ele **é** um cara muito gente boa. Nunca fui de ter muito papo com gays, mas confesso que as leituras me despertou inclusive curiosidade de conhecê-los mais, buscar ver o outro

> lado, sabe? Como eles conseguem ser felizes mesmo com tanto preconceito. São vencedores para mim.

O modalizador "acho" é utilizado para indicar a opinião do docente sobre Pintado, em que ele afirma considerar o mecânico uma pessoa sábia. Elvis é enfático ao afirmar que não se via tendo contato com alguém como Pintado, que é heterossexual e se veste com roupas femininas.

Por meio do advérbio de negação "jamais" e do processo mental de cognição "imaginar", ele expressa um posicionamento presente em nossa sociedade heteronormativa: o distanciamento das pessoas heterossexuais em relação às homossexuais. O uso do advérbio de negação "jamais" também indica que esse hábito de conversar com pessoas como Pintado não fazia parte da vida do professor.

Borrillo (2009) argumenta que essa postura é um dos fatores que compõem a homofobia. Segundo o pesquisador, ela não é um problema apenas para os homossexuais, mas também para os heterossexuais, pois os impede de terem relações íntimas entre qualquer sexualidade masculina, seja heterossexual ou homossexual. Fatores como competição, medo da fraqueza, controle dos sentimentos constituem elementos modalizadores da forma de ser masculina. Desse modo, o distanciamento em relação aos homossexuais aparece como um dos mais importantes elementos da (auto)construção da masculinidade hegemônica.

O professor afirma que existe a possibilidade de ambos se tornarem amigos, pois considera o mecânico "um cara muito gente boa". Nesse enunciado, ele menciona Pintado por meio da expressão "cara" (Portador) e a visão que possui do mecânico após seu contato com ele por meio da expressão "muito gente boa" (Atributo). Dessa forma, o processo "ser" que antecede essa expressão é considerado relacional atributivo.

Com o advérbio de negação "nunca", o docente enfatiza que não possuía contato com "gays". Todavia, Elvis argumenta que, devido aos textos discutidos durante o curso, sentiu-se motivado a conhecer pessoas homossexuais, ou seja, sentiu-se inspirado a "buscar ver o outro". Pelo o fato do professor apresentar um desejo seu despertado por meio do contato com Pintado, ele selecionou o processo mental de cognição "ver".

O discurso de emancipação está presente na fala do sujeito por ele demonstrar ruptura de uma postura que não se permitia ter ("jamais me imaginaria conversando com alguém assim"). Para Bhaskar (1998), os mecanismos geradores de problemas sociais podem ser removidos e a emancipação deve passar pela transformação dos próprios agentes ou participantes.

A iniciativa de Elvis de procurar o mecânico para conversar, de buscar entendê-lo e de se sentir motivado a ter contato com pessoas homossexuais aponta para a emancipação argumentada por Bhaskar (1998). A mudança de atitude do professor não ficou apenas no plano da consciência, mas houve agentividade, pois o docente convidou o mecânico para uma conversa.

No enunciado, observa-se o discurso de reconhecimento e valorização dos/as homossexuais, pelo fato de o sujeito compreender o preconceito existente contra uma classe inferiorizada socialmente e romper posicionamentos de distanciamento. Junqueira (2009) afirma que, ao propiciarmos novas possibilidades de ver e perceber indivíduos e grupos até então alvo de estereótipos e preconceitos, a desmistificação

de representações torna-se fundamental para a desconstrução de mecanismos de percepção de crenças que legitimam relações de forças extremamente assimétricas.

A iniciativa de Elvis de buscar não apenas compreender Pintado, mas fazer contato com o mesmo, abrindo inclusive possibilidade de construir uma amizade, denota uma desestabilização de pensamentos que o professor possuía em relação aos homossexuais, mesmo o mecânico não sendo um.

O discurso de reconhecimento e valorização da diversidade presente nos enunciados de Elvis pode ensejar novas formulações do que antes era pensado de forma naturalizada, como também novas formas de aprender, de agir, reconhecer, pensar e sentir.

Recentemente, conseguimos realizar uma entrevista com Pintado, a fim de compreender melhor a sua identidade de gênero e sexual. Ao ser questionado sobre qual sexualidade compreende ter, o mecânico concedeu a seguinte resposta:

> **RECORTE 05**
>
> Eu **sou hétero e sempre me considerei**, sabe? Nunca **senti** vontade de ficar com homens e nem nada disso. No colégio, os caras **falavam** que eu era gay e tinha vezes que eu até ficava **pensando** que eu seria mesmo ou bi. Mas, eu **olhava** para os caras e não **sentia** vontade alguma de ficar com eles.
>
> Márcio: E com as garotas? Você sentia atração?
>
> Pintado: Nossa, muito. E não perdia tempo. Se desse bola, eu ficava mesmo.

Em seu enunciado, o mecânico utiliza-se do processo relacional atributivo "ser" para expor sua sexualidade. Ao afirmar "eu sou hetero e sempre me considerei", o uso do advérbio de frequência "sempre" com o processo verbal "considerar" indicam um alto grau de certeza do indivíduo em sua fala, mostrando que ele não possui dúvidas acerca de sua identidade sexual. Ele reforça esse posicionamento no enunciado seguinte, por meio do advérbio de negação "nunca" e o processo mental de percepção "sentir", ao expressar que, em momento algum, se sentiu atraído por alguém do mesmo sexo.

Pintado relata que, durante o período que estudou em um colégio, seus colegas comentavam que ele era homossexual ("os caras falavam que eu era gay"), por meio do processo verbal "falavam". Esse fato fazia com que o mecânico repensasse sua sexualidade. Em sua instância discursiva, é utilizado o processo mental "pensar" para expor esses momentos de reflexão. Contudo, por meio dos processos mentais de percepção "olhar" e "sentir", Pintado afirma que observava os rapazes e não sentia atraído por eles. O uso recorrente de processos mentais no fraseado de Pintado indica uma necessidade dele de expressar desejos que possui acerca do outro ("olhava para os caras e não sentia vontade").

Com o objetivo de compreender melhor a formação de sua sexualidade, questionamos o mecânico se ele sentia atração por garotas. De forma enfática, Pintado afirma que possuía desejos pelo sexo oposto, ao utilizar da interjeição "nossa" e o advérbio de intensidade "muito". O mecânico comenta que, se uma mulher demonstrasse interesse, eles teriam algum relacionamento ("eu ficava mesmo").

Ao analisarmos interdiscursivamente, observamos a presença do discurso de reconhecimento da sexualidade. O mecânico se reconhece como heterossexual por meio de afirmações sem o uso de modalizadores que indicam um baixo ou médio grau de afinidade ("acho", "acredito"). Entretanto, esse discurso dialoga de forma conflituosa com o discurso de bissexualidade. Apesar de ele afirmar que sempre se considerou

heterossexual, o mecânico reconhece que chegou a pensar que era homossexual ou bissexual, devido aos comentários feitos por seus colegas de escola.

Com o objetivo de dialogar sobre o gênero do mecânico, questionamos Pintado sobre a época em que começou a vestir trajes femininos.

RECORTE 06

Foi quando vesti uma roupa da minha mãe. Estava na sexta série. Eu achava massa ficar de vestido dentro de casa. Minha mãe não se importava. Quando virei adulto, decidi usar para sair a noite. Me sinto bem, gosto disso, sabe? Minha esposa me conheceu assim e ela também não se importa. É eu. Faz parte do que eu sou.

Por meio do processo material "vestir", Pintado relata um costume que iniciou em sua infância, quando ele começou a vestir roupas de sua mãe. Para Halliday (1994), os processos materiais externam uma ação presente que envolve, pelo menos, um Ator (participante). Nesse caso, o mecânico é o Ator realiza uma ação observável ("vesti uma roupa da minha mãe").

Pintado prossegue seu relato utilizando processos materiais para indicar ações que realizava nessa etapa de sua vida e que influenciaram a construção de sua identidade sexual e de gênero. O processo material "usar" é selecionado pelo mecânico para expressar a sua mudança de atitude na fase adulta, quando começou a se vestir com trajes femininos não apenas em seu lar, mas também em ambientes externos.

Os processos mentais de percepção "sentir" e de afeição "gostar", com o termo "bem", presentes em seu relato apontam para uma satisfação do mecânico com a prática de usar trajes femininos. Pintado comenta que sua esposa, assim como sua mãe, não se importa de ver o marido utilizando tais roupas. O mecânico é enfático ao afirmar que essa característica integra sua identidade (de gênero): "faz parte do que eu sou". Nesse fraseado, o processo relacional "ser" possui função atributiva por qualificar o Portador com uma característica específica.

Em seu relato, Pintado prossegue com o discurso de reconhecimento de sua identidade de gênero. Com base nos estudos queer, é possível observar que o fato de Pintado utilizar roupas femininas durante muitos anos contribuiu para a formação de sua identidade de gênero. Butler (1993) sugere que o gênero é uma construção social, histórica e contingente. Dessa forma, as experiências de um indivíduo ao longo da sua vida ajudam a constituir o seu gênero que, apesar de estar relacionado à sexualidade do sujeito, não é determinado especificamente por ela. Por isso, um homem heterossexual pode ter também identidade de gênero feminina.

No caso de Pintado, ele performa o gênero feminino e o masculino dependendo do contexto em que está inserido. Quando está trabalhando como mecânico, ele performa o gênero masculino, com roupas convencionadas socialmente como masculinas e, apesar de se considerar do gênero feminino, observa-se que ele utiliza roupas convencionadas como femininas apenas quando sai a noite. Portanto, trata-se de um indivíduo que transita entre dois gêneros.

Sobre a compreensão que possui acerca de seu gênero, Pintado comentou:

RECORTE 07

Eu sei que **sou** do gênero feminino. Me identifico, sabe? **Gosto** de **arrumar** as unhas, **passar** batom, **comprar** meus tamancos (risos). Mas na hora de beijar na boca, fazer

> amor, sou mais homem que a maioria (risos). Vejo que sou heterossexual porque não me interesso sexualmente pelos caras. Minha forma de vestir não define minha sexualidade.

Com o processo relacional atributivo "ser", Pintado reconhece sua identidade de gênero como feminina. Ele justifica tal afirmação por meio do processo do processo mental de afeição "gostar" e dos processos materiais "passar" e "comprar", comentando atos identificados socialmente como femininos: "arrumar as unhas, passar batom, comprar meus tamancos".

O uso da conjunção adversativa "mas" indica uma ressalva em seu enunciado. Pintado comenta que se reconhece como heterossexual, pois, apesar de ser do gênero feminino, ele não possui atração por homens ("não me interesso sexualmente pelos caras").

Ao afirmar que sua forma de se trajar não define a sua sexualidade, Pintado traz em seu enunciado o discurso quer dialogando de forma harmônica com o discurso de emancipação. Por se posicionar de forma contrária a essa norma social, o mecânico demonstra ter um pensamento emancipado, não permitindo que tal compreensão heteronormativa o impeça de se vestir da forma que mais gosta e que o faz se sentir bem.

Em determinado momento da entrevista, o questionamos sobre o preconceito que possa sofrer por se vestir com trajes femininos. Pintado nos concedeu a seguinte resposta:

> RECORTE 08
>
> Eu sempre **sofri** preconceito. Sou preto, pobre e ainda curto vestir que nem mulher. No colégio, isso me incomodava. Hoje, não mais. Se vejo que está passando dos limites, **registro** um B.O. na polícia. Mas hoje em dia quase não enfrento isso, sabe? Acho que a galera daqui já se acostumou. E também porque eu respeito todo mundo, aí acredito que retribuem com respeito também. Desfilei como musa do Araguaia na temporada e todo mundo amou (risos). Minha esposa achou o máximo.

O mecânico utiliza o advérbio de frequência "sempre" e o processo mental "sofrer" para afirmar que o preconceito faz parte de sua rotina. Pintado justifica esse pensamento explicando que integra os grupos sociais considerados marginalizados socialmente devido ao preconceito que sofrem: negros/as, pobres e aqueles/as que desviam da norma heteronormativa. Sobre se incomodar com atos preconceituosos, Pintado comenta que apenas na fase em que estudou em um colégio isso o perturbava.

É possível observar que Pintado não se intimida perante o preconceito que sofre. Por meio do processo material "registrar", o mecânico argumenta que denuncia os agressores por meio de um boletim de ocorrência. Entretanto, Pintado afirma que, atualmente, ele não sofre muito preconceito na cidade em que vive (Cocalinho (MT)), pois acredita que os/as moradores/as do município já se acostumaram com a sua forma de vestir.

É possível identificar o discurso de respeito ao próximo na instância discursiva de Pintado. O mecânico utiliza o modalizador de médio grau de afinidade "acredito" para afirmar que compreende o respeito que recebe como uma retribuição da sua conduta respeitadora.

Pintado comenta sobre ter desfilado no concurso Musa do Araguaia, que ocorre anualmente no mês de julho, em Cocalinho (MT). Apenas mulheres podem se inscrever nesse concurso, porém, Pintado pediu para participar do evento e o prefeito do município aceitou que o mecânico também desfilasse. Esse fato foi noticiado pela imprensa da

região de Barra do Garças (MT) e divulgado em sites de grupos ativistas LGBT. Apesar de não ter sido finalista, os/as moradores/as de Cocalinho demonstraram apoio a Pintado ("todo mundo achou o máximo").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos recortes analisados, observamos que a principal desestabilização ocorrida nas práticas discursivas de Elvis foi sobre a sua compreensão de identidade de gênero. É possível perceber que Elvis demonstrou um início de emancipação em seu posicionamento no fim do curso ao buscar interagir com um sujeito considerado "desviando" na norma heteronormativa. Papa (2008) compreende emancipação como libertação, para a qual é necessário empreender trabalho e comprometimento a fim de poder mudar as estruturas sociais. A desestabilização do posicionamento de Elvis em relação às diversidades não esteve presente apenas em suas práticas discursivas, mas também em suas práticas sociais, pois ele buscou interagir com o "desviante".

Acerca do posicionamento emancipado de Pintado, percebe-se que o fato dele viver em um ambiente com familiares (mãe e esposa) que respeitam seu gênero, pode ter contribuído para sua aceitação e reconhecimento como um homem do gênero feminino. Apesar dos colegas de adolescência terem problematizado sua sexualidade, fazendo-o repensá-la, Pintando percebeu durante suas experiências que é heterossexual.

Por meio do curso ministrado, observamos que muitos/as professores/as reproduzem discursos que remetem à homofobia não por serem pessoas homofóbicas, mas por não terem tido a oportunidade de ler, estudar e problematizar questões de gênero e sexualidade. Muitas vezes, para que seja despertado o interesse por parte do/a docente, é importante que aconteça uma motivação externa, como ocorreu com Elvis, que decidiu, após as discussões realizadas nos encontros do curso, ter um diálogo com uma pessoa que não segue o padrão social de identidade de gênero heteronormativo.

Construir práticas de respeito e cidadania frente às diversidades sexuais é algo que não ocorre de forma rápida, mas por meio de constantes reflexões que contribuem para que posicionamentos considerados hegemônicos sejam desestabilizados. Sendo a escola um ambiente de construção da cidadania e de diálogos sobre assuntos sociais que estão presentes na vida de todos/as, avaliamos ser importante e necessário que mais cursos sobre identidades de gênero e sexuais sejam realizados no contexto escolar.

Uma formação docente pautada na compreensão de respeito ao outro, independentemente de sua identidade e permeada pelo sentimento de agentividade social, pode refletir-se em aulas que promovam o respeito às diversidades, não por meio de um trabalho unilateral de conscientização do outro, mas pelo diálogo construído na troca de saberes entre professor e aluno, aluno e aluno e comunidade escolar em geral.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores:** estratégias de supervisão. Portugal: Porto , 1996.

BARROS, S. M. Formação crítica do educador de línguas: por uma política emancipatória e de transformação social.In: BARROS, S. M.; ASSIS PETERSON, A. A. (Org.). **Formação de professores de línguas:** desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João, 2010.

____. **Realismo Crítico e emancipação humana – contribuições ontológicas e epistemológicas para os estudos críticos do discurso**. Campinas: Pontes, 2015.(Coleção: Linguagem e Sociedade, v. 11)

BHASKAR, R. Critical Realism. Essential Readings.In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.et al. (Eds.). **Centre For Critical Realism**. London: Routledge, 1998.

____. From Science to Emancipation. **Alienation and the Actuality of Enlightenment**. Sage Publications. London: New Delhi, 2002.

BORGES, K. **Terapia afirmativa**: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais. São Paulo: GLS, 2009.

BORRILLO, D. A homofobia. In: LIONÇO, T. DINIZ, D. (Org.). **Homofobia e Educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: UNB, 2009.

BUTLER, J. Gender Trouble. **Feminism and the subversion of identity.** New York: Routlegde, 1990.

____. Bodies that Matter. **On the discursive limits of "sex"**. New York, Routledge, 1993.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n.2, jul.-dez. 1995.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabuco Valenzuela, São Paulo. Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. **Transitividade e Seus Contextos de Uso**. São Paulo: Cortez , 2011. (Coleção Leituras Introdutórios em Linguagem, v. 2.)

DEWEY, J. How We Think. **A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D. C. Heath, 1933.

FACCHINI, R. **Entre Compassos e Descompassos:** um olhar para o "campo" e para a "arena" do Movimento LGBT brasileiro. Revista Bagoas, n. 4. Natal: UFRN, 2009, pp. 131-158.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. 1.st ed. London: Routledge, 2003a.

FOUCAULT, M. **Le Jeu de Michel Foucault.** Dits et écrits: 1954-1988. Paris: Gallimard, 1994. (v. 3)

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIDDENS, A. **As Consequências da Modernidade.** São Paulo: : EdUnesp, 1991.

____. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIROUX, H. A. Teachers as intellectuals. **Toward a critical pedagogy of learning**. Bergin & Garvin, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1985.

____. **An introduction to functional Grammar**. London: Edward Arnold. 2. ed., 1994.

____. MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Introduction to functional grammar.** 3. ed. London Arnold, 2004.

JUNQUEIRA, R. Educação e Homofobia: o reconhecimento da diversidade sexual para além do multiculturalismo liberal.In: ____. **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

____. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. Teoria Queeruma Política Pós-Identitária para a Educação. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

MISKOLCI, R. **Crítica à hegemonia heterossexual**. Revista Cult. Set. 2014. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2014/09/critica-a-hegemonia-heterossexual/>. Acesso em: 29 set. 2016.

MOITA LOPES, L. P. da. Identidades fragmentadas. **A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PAPA, S. M. de B. I. Implicações para a prática docente reflexiva. **O Professor Reflexivo em Processo de Mudança na Sala de Aula de Língua Estrangeira:** caminhos para a (auto)emancipação e transformação social. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), LAELPUC/SP, 2005.

____. **Prática pedagógica emancipatória**: O professor reflexivo em processo de mudança. São Carlos (SP): Pedro & João, 2008.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos noventas: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar.In: JUNQUEIRA, R. (Org.). **Diversidade sexual na Educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC/Secad/Unesco, 2009.

WARNER, M. **Fear of a queer planet**. Minneapolis: University of Minnesota, 1993.

TERMINOLOGIAS EM (TRANS)FORMAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA: UMA REFLEXÃO À LUZ DO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

TERMINOLOGY IN (TRANS)FORMATION IN APPLIED LINGUISTICS: A REFLECTION THROUGH THE LENSES OF THE COMPLEXITY PARADIGM

Cláudia Almeida Rodrigues Murta[166]
Valeska Virgínia Soares Souza[167]
Valéria Lopes de Aguiar Bacalá[168]

RESUMO: Neste ensaio, inserido na seara da Linguística Aplicada (LA), buscamos subsídios na Terminologia e no Paradigma da Complexidade para analisar diversos termos utilizados para se referir às línguas que não sejam a materna. Primeiramente, apresentamos um breve histórico das áreas da Terminologia e da LA no Brasil, apontando para a dinamicidade da marcação terminológica que envolve as denominações no que se refere à aprendizagem de línguas. Discorremos sobre conceitos da Teoria dos Sistemas Complexos que nos ajudam a esclarecer termos da LA e explicitamos como a língua pode ser considerada um sistema adaptativo complexo e a inserção da Terminologia nesse sistema. Posteriormente, analisamos alguns termos demonstrando como o Paradigma da Complexidade pode contribuir para o entendimento da fluidez do sistema de aprendizagem de línguas e como as terminologias devem traduzir tal complexidade.

Palavras-chave: Terminologia. Linguística Aplicada. Complexidade.

ABSTRACT: In this essay, inserted in the area of Applied Linguistics (AL), we have sought subsidy in Terminology and the Complexity Paradigm to analyze several terms used to refer to languages other than the mother tongue. First, we present a brief history of the areas of Terminology and AL in Brazil, pointing to the dynamics of terminological marking involving denominations related to language learning. We discuss concepts

166 Professora do Centro de Educação Profissional (CEFORES) da Universidade Federal do TriânguloMineiro (UFTM). Doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Fedral de Uberlândia. E-mail: claudiarodriguesmurta@gmail.com.

167 Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro. Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: valeskasouza@iftm.edu.br.

168 Doutoranda na Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: valeriabacala@gmail.com.

of the Theory of Complex Systems that help to clarify the terms of AL and make explicit how language can be considered a complex adaptive system and the insertion of Terminology in this system. Subsequently, we analyze some terms demonstrating how the Paradigm of Complexity can contribute to understanding the fluidity of the language learning system and how terminologies should translate such complexity.

Keywords: Terminology. Applied Linguistics. Complexity.

INTRODUÇÃO

O momento histórico que vivemos demanda cada vez mais o entendimento de problemas de ordem sociocultural e linguística. Como processo e produto das relações humanas, nesse contexto, a linguagem se constitui como objeto de investigação das ciências sociais em geral e em especial na Linguística Aplicada (LA), que se preocupa com o uso da linguagem em diferentes contextos.

ALA, que por algum tempo esteve ligada à sua ciência mãe, a Linguística, e sendo definida como a aplicação dos estudos linguísticos ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, apresenta-se, na atualidade, como uma promissora área de investigação em função de seu caráter interdisciplinar, transdisciplinar e, segundo palavras de Moita Lopes (2006), (in)disciplinar. Isso significa que a LA não trabalha com limites rígidos, ela se constitui híbrida e heterogênea, com foco em outras áreas do conhecimento socialmente construído e utiliza diferenciados modos de analisá-los e que, inclusive, transgridem radicalmente os limites disciplinares.

A relação entre teoria e prática na LA se apresenta no sentido de propor soluções para questões que estão além do que é somente linguístico, porque disciplinas como a psicologia, etnografia, antropologia, sociologia, pesquisa educacional, comunicação e mídias adentram suas fronteiras. À LA interessa pesquisar sobre as questões de bilinguismo e multilinguismo, da análise do discurso, da tradução, da política e planificação da linguagem, da metodologia de pesquisa, da avaliação, de estilística, de literatura, de retórica, de letramento, de problemas de ordem forense e de saúde e outras áreas em que decisões relacionadas com a linguagem precisam ser tomadas (HOUSE, s.d.).

Apesar de as obras que discorrem sobre as diferentes áreas que a LA abrange (DAVIES; ELDER, 2004; HALL; SMITH; WICKASONO, 2011) se refiram à lexicografia e não à terminologia no que tange à construção de dicionários técnicos e profissionais, acreditamos que a terminologia apresenta linha epistemológica mais apropriada para o tratamento de termos em contextos de especialidade. Segundo Cabré (2003), a teoria terminológica vem ganhando espaço com novas propostas alternativas à teoria tradicional de Wüster (1937 apud CANO, 2001) após anos de inatividade.

Todo campo disciplinar demanda a delimitação de um objeto, com suas metodologias e terminologias pertinentes ao campo de estudos a que se dedica, no sentido de se fazer reconhecido diante de outras ciências. Além disso, faz-se necessária a documentação dos achados relevantes à humanidade, incluindo o seu histórico e isso não tem sido diferente, em relação à LA. Contudo, ao pensarmos no mundo em (trans)

formação[169] em que vivemos, cujas fronteiras são tênues, que desconstrói conceitos, com tecnologias digitais sendo aperfeiçoadas, cada dia mais, é importante refletir sobre os marcos científicos que consolidam uma ciência, e que são influenciados pelas condições sócio-históricas às quais estão vinculados.

Nessa condição de dinamicidade, o Paradigma da Complexidade, propõe lentes que podem ser utilizadas para investigação da plurireferencialidade terminológica atual. O Paradigma da Complexidade preocupa-se com o comportamento dos sistemas adaptativos complexos, ou seja, aqueles sistemas que são dinâmicos e que mudam com o tempo, e propõe uma visão considera de forma indissociável as partes e o todo desses sistemas. Um dos pesquisadores dos sistemas adaptativos complexos, Holland (1995) discorre sobre um dos mecanismos desses sistemas que nos interessa: a marcação. As marcas embasam a organização hierárquica e delimitam as fronteiras nos sistemas complexos. A marcação facilita a interação, pois torna os agentes distinguíveis. Na LA, as marcas de identidade, ou seja, as denominações, se apresentam na contemporaneidade como dinâmicas, críticas, com a possibilidade de romper fronteiras epistemológicas e construir fundações teóricas e empíricas que investigam e propõem possíveis soluções para os problemas relacionados à linguagem do mundo real (DAVIES, s.d.).

Nesse cenário de fluxo intenso de informações, de comunicação entre pessoas e de variada diversidade de línguas, indagamos sobre que termo usar para denominar uma língua em aprendizagem que não a língua materna (LM) ou língua primeira (L1): língua estrangeira (LE), segunda língua (SL), língua não materna, língua adicional, língua de herança, língua de contato, língua-alvo, língua de acolhimento?

Esse ensaio tem como objetivo analisar e refletir sobre a terminologia que apresentamos acima e que está sendo utilizada pela LA no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas, à luz do Paradigma da Complexidade. Buscamos subsídios no Paradigma da Complexidade para entender o imbricamento de relações entre as situações de aprendizagem e funções que as línguas desempenham no contexto atual. Esse imbricamento influencia a conceptualização e, consequentemente, sua denominação como marcação de tais situações e por isso problematizamos o uso dos termos relativos ao ensino e aprendizagem de línguas para que professores e pesquisadores possam pensar na relatividade de tais denominações.

O que nos levou a desenvolver esse trabalho foi justamente pensar sobre um desses marcos científicos, a terminologia que a LA adotou, e a qual utiliza em seu campo de estudos, com a intenção de problematizá-la no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas.

Trabalhos de natureza terminológica são escassos no Brasil, especialmente em LA. O único trabalho amplamente divulgado e publicado até o momento em nosso país é o Glossário de Linguística Aplicada organizado pelos professores José Carlos Paes de Almeida Filho e John Robert Schmitz (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, 1998), com a colaboração de alunos de graduação e pós-graduação, bem como de professores de línguas e alguns profissionais do domínio da formação continuada na disciplina, Abordagens de Ensino de Línguas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UnB, ofertada no segundo semestre de 2008. A obra abarca um repertório de aproximadamente

169 Optamos pela não-lexicalização de 'transformação' e sim por sua segmentação morfológica no intuito de marcar nossa concepção epistemológica de que o mundo se modifica contínua e dinamicamente.

3.500 palavras, expressões e siglas em Português e seus respectivos equivalentes em Inglês. A oferta de disciplinas posteriores no referido programa gerou listas de termos que compuseram novos verbetes para o Projeto Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada[170] (GLOSSALA).

Em língua inglesa, há um número maior de dicionários terminológicos disponíveis como: *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics: A Handbook for Language Teaching* (JOHNSON; JOHNSON, 1998); *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (RICHARDS; SCHMIDT, 1985); *A glossary of applied linguistics* (DAVIES, 2005); *Blackwell Reference Online*; [171]para citar alguns.

Iniciamos o desenvolvimento de nosso raciocínio fazendo um breve histórico da Terminologia e da Linguística Aplicada no Brasil com a recente evolução e com a falta de sistematização terminológica e em seguida discorremos sobre os conceitos do Paradigma da Complexidade que mobilizamos para entender a necessidade de terminologias mais abrangentes e flexíveis para abarcar a gama de situações de aprendizagem de línguas na atualidade. Finalizamos nossas elucubrações refletindo sobre as contribuições do Paradigma da Complexidade para o entendimento da fluidez do sistema de aprendizagem de línguas e como as terminologias devem traduzir tal complexidade.

A TERMINOLOGIA E A LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL

Antes de iniciarmos a discussão sobre os caminhos da Linguística Aplicada no Brasil e sua relação com a pesquisa em Terminologia, vale a pena traçarmos genericamente um percurso histórico tanto dos estudos terminológicos quanto do início dos estudos em LA.

A prática terminológica é antiga. A necessidade de sistematizar descobertas científicas e tecnológicas e reunir em vocabulários ou glossários a linguagem especializada utilizada nessas áreas do conhecimento remonta à Idade Média. Mas somente com o desenvolvimento dos estudos da linguagem e a constituição da Linguística como ciência autônoma no século XX, que a sistematização dos termos ganhou uma área dentro dos estudos linguísticos. Desde então, inúmeros esforços têm sido empreendidos com o intuito de criar fundamentos teórico-metodológicos que sirvam de base para a criação, coleta, descrição, processamento e apresentação de termos de uma dada área de especialidade de uma ou mais línguas. Ao estudo científico destas unidades lexicais especializadas dá-se o nome de Terminologia (CABRÉ, 1993).

As bases científicas dos estudos terminológicos foram apresentadas em 1931, por Eugene Wüster, na Universidade de Viena, com sua tese intitulada de *Internationale Sprashnormung in der Tecknik, besonders in der Elektrtechni* (Normalização internacional da terminologia técnica). Esse estudioso foi responsável por criar a Teoria Geral da Terminologia (TGT). A TGT, apesar de sofrer críticas devido à sua natureza prescritiva e normalizadora, contribuiu para a consolidação e o desenvolvimento da disciplina. A proposta da Teoria Geral da Terminologia concentra-se no conceito e nas

170 Disponível em: http://glossario.sala.org.br.

171 Disponível em: <http://www.blackwellreference.com/public/>.

relações conceituais, visando chegar às denominações dos conceitos estabelecidos, livres da polissemia e ambiguidades da língua geral. Essa prescrição fez algum sentido em contextos rigidamente estruturados como as ciências exatas e no paradigma positivista. Entretanto, em situações de comunicação natural, de base social, especialmente aquelas encontradas nas ciências humanas, a TGT não consegue dar conta dos processos envolvidos. Com a consolidação das ciências humanas, os fatores socioculturais passam a ser preponderantes na análise científica e a metodologia positiva torna-se ineficaz nesse tipo de análise (CANO, 2001).

Critica-se a TGT devido ao postulado de que o conhecimento científico, em contraste com o conhecimento geral, preexiste a qualquer expressão e é independente da bagagem cultural e linguística dos usuários; por acreditar que os termos ficariam restritos à comunicação profissional, e, consequentemente, não levar em conta os aspectos semânticos e comunicativos dos mesmos, ou seja, negar a variação semântica e a evolução dos conceitos; por não considerar as unidades terminológicas pertencentes à linguagem natural (CANO, 2001); e por não admitir a sinonímia como um fenômeno inerente ao processo de estruturação do discurso especializado.

Os termos, ao contrário de como estabelecia Wüster (1937 apud CABRÉ, 1993), não são entidades supra-linguísticas, ou seja, não ficam restritos ao universo especializado. Eles fazem parte da língua geral, adquirem o caráter de termo quando são usados em um discurso especializado, numa determinada situação comunicativa.

Para estabelecer um novo paradigma para os estudos terminológicos, Cabré (1999) menciona que é preciso esclarecer alguns pontos, tais como: a delimitação do objeto, as perspectivas de análise do objeto, as funções que exercem a terminologia no discurso especializado, e o âmbito ou campo disciplinar em que se situa. E afirma

> intenta compatibilizar a possibilidade de centrar o estudo da Terminologia em unidades homogêneas e abordáveis, de base linguística com a viabilidade de ir mais além de seus aspectos linguísticos para dar conta da complexidade das unidades terminológicas, complexidade que, por outro lado, poderiam reclamar todas as unidades da língua natural (CABRÉ 1999, p. 83).

Com a afirmação exposta acima, Cabré assegura o caráter de poliedricidade do termo e também do signo linguístico como um todo. Nas palavras de Rondeau (apud CABRÉ, 1999, p. 88)

> podemos dizer que textualmente a comunicação geral e a especializada compartilham o mesmo território e utilizam as mesmas regras e processos linguísticos e textuais, e que o único que as faz variar é a seleção de unidades e a frequência com que cada recurso é atualizado no discurso.[172]

O modelo de estudo dos termos proposto por Cabré (1999), conhecido como escola Catalã de Terminologia, ou Teoria Comunicativa da Terminologia, se sustenta a partir de uma teoria lexical forte que contempla o componente léxico em um modelo de gramática que inclui, além de dados gramaticais, informações pragmáticas e enciclopédicas sobre as unidades da gramática. Além disso, possui um mecanismo que dá conta da seleção de traços que realiza o falante numa situação determinada.

172 Essa e demais traduções são de nossa responsabilidade.

Uma revisão dos pressupostos norteadores da Terminologia, valorizando os aspectos comunicativos das linguagens especializadas em detrimento de um sistema denominativo das ciências e tecnologias, impõe-se como uma necessidade, dado o avanço tecnológico do mundo atual e o alargamento do conceito de ciência. Em decorrência do surgimento das ciências humanas, que se estabeleceram com objeto, metodologias e terminologias próprias, nasceram termos com uma flexibilidade e transitividade muito relativas sendo preciso que os estudos terminológicos avançassem para atender às necessidades epistemológicas de tais ciências. O desenvolvimento dos estudos terminológicos acompanhou a evolução dos estudos linguísticos e das ciências humanas em geral e elaborou teorias e metodologias mais alinhadas às transformações socioculturais passando a levar em consideração a disseminação do conhecimento via tecnologias da informação e comunicação e a complexidade da linguagem, que não estabelece fronteiras nítidas entre o discurso geral e o especializado, como imaginavam os primeiros estudiosos da Terminologia Clássica.

Após discorrer sobre os caminhos da Terminologia, é importante também traçarmos um percurso histórico da Linguística Aplicada antes de discutirmos a relação entre Terminologia e a Linguística Aplicada foco de nosso ensaio.

A Linguística Aplicada conta com uma tradição histórica que remonta à década de 40, quando as primeiras tentativas de aplicar teorias ao ensino de língua inglesa foram desenvolvidas por Charles Fries e Robert Lado nos Estados Unidos, onde criaram o *English Language Institute* na Universidade de Michigan (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009). Naquele momento de guerra, havia a necessidade de ensino de línguas para os soldados para que esses pudessem se comunicar com aliados ou inimigos. Portanto, o ensino de línguas aliado às teorias linguísticas foi uma questão estratégica. Naquele momento, o cientificismo positivista imperava nas pesquisas e as bases da LA se constituíram nesse modelo de ciência, ou seja, como aplicação de teorias linguísticas (estruturalistas a princípio) ao ensino.

Em 1956, foi criada a Escola de Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo para consolidar os estudos em LA na Europa. E mais tarde em 1964, o grande marco sistemático da Linguística Aplicada foi a fundação da *Association Internationel de Linguistique Apliquée* (AILA) na cidade de Nancy na França. Em 1966, a *British Association of Applied Linguistic*, e em 1977 a *American Association of Applied Linguistic*. A expansão da LA foi registrada pelos extensivos trabalhos publicados ao longo dos dez primeiros anos do *Journal of Applied Linguistics* e do *Annual Review of Applied Linguistics* (ARAL), fundado posteriormente, em 1980. Segundo Grabe (2002), o foco central da LA nesse período estava relacionado a acessar questões e problemas de linguagem à medida que eles ocorriam no mundo real.

A AILA tem nos dias atuais milhares de associados no mundo todo e a cada três anos realiza um congresso internacional em localidades diferentes, sendo o maior evento em LA que reúne pesquisadores dos mais diferentes países com o intuito de discutir questões relativas ao uso da linguagem e a prática social. Desde então, vem crescendo a adesão de membros a essas associações e os linguistas aplicados em todo o mundo.

No Brasil, segundo Menezes; Silva e Gomes (2009), os marcos históricos de ascensão da LA foram a criação de programas de pós-graduação e áreas de concentração em universidades brasileiras nas décadas de 70 e 80, situadas no estado de São

Paulo. É fundado, na PUC-SP, o primeiro programa de Pós-Graduação stricto-sensu em Linguística Aplicada. Em 1971, o Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL) é reconhecido como centro de excelência pelo CNPq, e em 1973, o mesmo é credenciado pelo Conselho Federal de Educação.

Outro marco lembrado pelos autores supracitados foi a criação da ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil) em 1990. De acordo com Rojo (1999), na década de 90, a diversificação de enfoques, temas, objetos decorrente de teorias, descrições e metodologias, contribuiu para se colocar a discussão da identidade da área de LA como um todo e para se aprofundar as discussões sobre o seu caráter inter e/ou transdisciplinar. O foco das pesquisas do linguista aplicado passou a ser a presença de problemas com relevância social suficiente para exigir respostas teóricas que trouxessem benefícios sociais a seus participantes. Como ressalta Pennycook (1998), tornou-se importante compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos. Os linguistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela. Qualquer produção de conhecimento gerada em LA deve, portanto, responsabilizar-se por um projeto político que busque transformar uma sociedade desigualmente estruturada. Moita Lopes (1996) sintetiza explicando que a LA passou a ser uma área de investigação aplicada, mediadora, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tinha um foco na linguagem de natureza processual, e que colaborava com o avanço do conhecimento teórico, pois as pesquisas em LA além de operarem com conhecimento advindo de várias disciplinas, também formulavam seus próprios modelos teóricos, colaborando não somente no seu campo de ação, como também em outras áreas de pesquisa.

A pesquisadora Vera Menezes em entrevista pela organização de um livro – *Conversas com linguistas aplicados* - projeto esse que foi interrompido, define e sintetiza muito bem a abrangência da Linguística Aplicada

> A LA trabalha além dos limites da frase, com unidades textuais ou discursivas, não isola o sujeito da língua(gem) e olha com desconfiança para a objetividade e o distanciamento do pesquisador de seu objeto de estudo. Há um grande número de pesquisadores na LA que considera a objetividade como um construto problemático quando se lida com a complexidade da lingu(agem) na vida real e, por isso, valoriza a subjetividade, o contexto, a voz dos usuários.[173]

Como podemos perceber, a história da LA no Brasil é recente e embora as pesquisas estejam crescendo dentro das universidades e a LA tenha se firmado como uma área de estudos científicos reconhecida, ainda há poucas pesquisas no que se refere à sua terminologia, porque a LA é um campo em constante expansão, sem delimitações limítrofes e conceitos estanques, que se aproxima de outras áreas para compreender as práticas de linguagem presentes na sociedade, entendendo seus regimes de verdade, interpretando a relação homem/língua, nas palavras de Moita Lopes (2006, p. 22), politizando "o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social", dialogando com outras teorias buscando compreender "a multiplicidade de paradigmas que constituem o universo contemporâneo". Embora a inserção da LA nas academias brasileiras ainda pareça tímida e muitos estudiosos ainda não se intitulem linguistas aplicados, os

173 Disponível em: <www.veramenezes.com>.

trabalhos relacionados ao entendimento e solução dos problemas de linguagem proliferam nos programas de pós-graduação e a necessidade do olhar crítico de linguistas aplicados nos mais diversos setores da sociedade se mostra cada dia mais evidente.

Dada a autonomia da LA como ciência e sua relevância nos estudos da linguagem, é importante que se sistematize as denominações e conceitos manifestados na área, não para prescrever usos, mas para facilitar o entendimento entre especialistas e a comunidade geral, para que a diversidade terminológica em LA não se torne também um problema de linguagem. Por isso, acreditamos que estudos terminológicos podem contribuir para o fortalecimento da área e ajudar iniciantes e interessados nas questões relativas à LA especialmente no que se refere às terminologias em uso para denominar a aprendizagem de línguas.

PARADIGMA DA COMPLEXIDADE E QUESTÕES DE LÍNGUA

Na seara dos Estudos Linguísticos, Larsen-Freeman e Cameron (2008) apontam como a Linguística vem reduzindo a complexidade da linguagem: descontextualizando -a, segregando-a e destemporalizando-a. A Linguística, assim, geralmente segue uma tradição reducionista, analisando apenas as partes, os mecanismos, isoladamente, e não observando as dinâmicas e a não-linearidade dos sistemas linguísticos. Nessa mesma vertente, segue a Linguística Aplicada, por vezes lançando um olhar similar aos seus objetos de estudo, como, por exemplo, a aquisição de línguas. Contrárias a essa vertente, as pesquisas conduzidas por linguistas aplicados, através da lente da complexidade, propõem investigações mais holísticas.

Discorremos, inicialmente, sobre a Teoria do Pensamento Complexo - que informa o Paradigma da Complexidade em aspectos que interessam à reflexão proposta. Posteriormente, explicamos como podemos compreender a língua como sistema adaptativo complexo e o papel da Terminologia para essa compreensão.

TEORIA DO PENSAMENTO COMPLEXO

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), muitas disciplinas são progenitoras da teoria da complexidade, dentre elas estão a Biologia com a teoria geral dos sistemas de von Bertalanffy (1975); a Matemática com as dinâmicas não-lineares de Poincaré; a Química com os sistemas dissipativos de Prigogine (2002); a Meteorologia de Lorenz (1963) com o efeito borboleta, entre outras. Todas elas contribuíram para o desenvolvimento do que se conhece por Paradigma da Complexidade ou Teoria do Pensamento Complexo, um campo científico novo, abrangente, sem definição exata, mas que vem ganhando visibilidade e adeptos pelo fato de ser uma possibilidade teórica e metodológica de entender o "mundo fenomenal", palavras de Morin (2006, p.20).

Mesmo sendo, inicialmente, uma ciência da Física e da Matemática, a área da Educação, inclusive a de Linguística Aplicada, passou a utilizar, nas últimas décadas, essa nova alternativa para a condução de suas pesquisas: uma abordagem não-reducionista e não-linear, embasada no pensamento complexo (DAVIS; SUMARA, 2006).

O princípio do reducionismo, definido por Bertalanffy (1975) se refere à necessidade de que o conhecimento seja formulado em termos de cálculos e estatísticas para

posterior validação canônica. A abordagem não-reducionista escapa de buscar situações de causa e efeito e aceita o diálogo com outras disciplinas em situações inter e pluridisciplinares.

A proposta do filósofo francês Morin, com ênfase na aprendizagem, retoma a ideia de que os saberes não devem ser compartimentados, fechados dentro de áreas de conhecimento, mas sim, articulados entre si para que o ser humano possa ser compreendido em sua complexidade. "Todo conhecimento da realidade não animado e controlado pelo paradigma da complexidade destina-se a ser mutilado" (MORIN, 1995). A aparente simplicidade da natureza é na verdade o resultado de interações complexas entre inúmeros sistemas, entre os quais nós humanos estamos inseridos. Ao observarmos o mundo fenomênico, somos um sistema aninhado a outros sistemas, ou seja, sistemas que estão incorporados e apresentam interconexões.

Nessa mesma linha, a não-linearidade "resulta das dinâmicas das interações entre elementos e agentes" (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 30). Em um sistema complexo, que muda com o tempo, essas dinâmicas não são fixas e nem proporcionais aos insumos que recebe. No intuito de exemplificar o conceito, citamos Meara (2006) que demonstra que a aquisição de vocabulário de uma língua adicional é não-linear. Inicialmente, a aprendizagem começa vagarosamente; quando uma quantidade maior de palavras é aprendida, a aprendizagem se intensifica, mas volta a ficar lenta quando o estudante acredita que já conhece vocabulário suficiente.

Os sistemas complexos caracterizam-se, portanto, pela sua capacidade de autorregulação, estabelecendo seus próprios parâmetros, e de autorreprodução, multiplicando-se dentro desses parâmetros estabelecidos. Assim como cada sistema é o produto de uma reação inicial, da qual proliferará e expandirá cada organismo, que ao se desenvolver será o produtor de uma nova reação que gerará outros organismos, de modo que o produto se transformará em produtor e, assim, sucessivamente. Cada elemento do sistema tem dentro de si as informações de todo o sistema a que pertence, ou seja, a parte está dentro do todo, o todo, por sua vez, também está dentro da parte.

Leffa (2006) afirma que um bom exemplo desse sistema complexo é a relação entre o indivíduo e a sociedade. Se, por um lado, cada indivíduo está dentro da sociedade, essa, por sua vez, encontra-se dentro de cada indivíduo. Nós, como indivíduos, participamos da sociedade por meio da língua que falamos; dos valores que pregamos; da cultura que possuímos. Tudo isso não nasceu de nós como geração espontânea; foi colocada lá dentro pela sociedade. Em outras palavras, nós contemos a sociedade que nos contém.

Em suma, o que caracteriza os sistemas complexos é que seu comportamento emerge da interação entre seus componentes. O comportamento emergente é não-linear considerado desproporcional aos seus fatores causais. Os agentes ou elementos de um sistema complexo mudam e se adaptam em resposta a um *feedback*. Eles interagem de maneira estruturada com a interação às vezes levando a uma organização própria e o surgimento de um novo comportamento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Em *Hidden order,* Holland (1995) apresenta sete características básicas dos sistemas adaptativos complexos, relacionadas com as propriedades informadas acima, sendo quatro propriedades e três mecanismos. Apresentamos essas características em forma de quadro (QUAD. 1) para melhor visualização.

Quadro 1 – Características dos sistemas adaptativos complexos

	DENOMINAÇÃO	EXPLICAÇÃO
PROPRIEDADES	Agregação	Forma padrão de simplificar sistemas complexos, agregando o que é similar em categorias; relacionada à emergência de comportamento complexo em larga escala pelas interações agregadas de agentes menos complexos.
	Não-linearidade	Propriedade das interações dos elementos em um sistema complexo que faz com que o comportamento dos agregados seja mais complicado que a soma das partes, sendo o produto desses agregados.
	Fluxos	Rede de nós e ligações; cadeia de mudanças que designa as interações possíveis.
	Diversidade	Produto de adaptações progressivas; cada agente ocupa um nicho que é definido pelas interações centradas naquele agente; se o agente é removido, há uma cascata de adaptações, o que gera novidade perpétua.
MECANISMOS	Marcas	Embasam a organização hierárquica, delimitam as fronteiras nos sistemas complexos e facilitam a formação de agregados. A marcação facilita a interação, pois torna os agentes distinguíveis.
	Modelos internos	Usados para antecipação; os agentes selecionam padrões entre os insumos e assim podem antecipar as consequências de suas escolhas.
	Blocos constituintes	Partes que compõem o sistema, que podem ser usadas e reusadas em uma grande variedade de combinações.

Fonte: Adaptado de Holland, 1995.[174]

Larsen-Freeman e Cameron (2008) ilustram como o ecossistema de uma floresta é um sistema complexo. Seguindo Holland (1995), defendemos que os blocos constituintes podem ser agregados em agentes (animais, pássaros, insetos e até pessoas) e em elementos (árvores, ventos, chuva, solo, qualidade do ar, etc.). Essa agregação é marcada pelos termos 'agentes' e 'elementos', que demonstram a diversidade, por serem de tipos distintos, por ocuparem seus nichos específicos. Esses agentes e elementos interagem em fluxos que mudam com o tempo e essa interação leva à não-linearidade, propriedade sobre a qual já discorremos que indica que as dinâmicas não são fixas. A relação entre os agentes e os elementos segue o mecanismo de modelos internos, por exemplo, o animal ao perceber o elemento chuva, pode utilizar-se do elemento árvore para se proteger, por prever que sua escolha pode significar que não se molhará.

Na próxima subseção, retomamos as reflexões postas para melhor compreensão de língua e da Terminologia.

COMPLEXIDADE, LÍNGUA E TERMINOLOGIA

Como pesquisador da LA, Leffa (2006) destaca que nenhuma teoria possui todo o conhecimento necessário para explicar a aprendizagem de língua, a troca de informações com outras teorias torna-se um pré-requisito básico no que se refere à investigação da aprendizagem de uma LE. O referido autor afirma que,

> um problema sério da área é a distância que existe entre o sujeito e o objeto a ser adquirido. A língua que falamos é a característica mais íntima da nossa identidade e está completamente entranhada em tudo o que somos, pensamos ou sentimos. Aprender a língua do outro é cometer uma violência contra a nossa pessoa nos domínios cognitivo, afetivo e psicomotor; temos que nos expor ao ridículo de

174 Essa e todas as demais traduções neste texto são de nossa autoria.

> pronunciar sons que não somos capazes de pronunciar, de aceitar valores que fomos ensinados a desprezar e a passar por idiotas na frente de falantes nativos por não sermos capazes de compreender algumas frases da maneira como deveriam ser compreendidas. Não há como não cometer gafes no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, quer seja rindo na hora errada, não rindo na hora certa, dizendo ou deixando de dizer algo que deveria ou não deveria ser dito numa determinada situação (LEFFA, 2006, p. 30).

Para esse autor, o processo de aprendizagem de uma LE precisa de um sistema teórico dorsal, capaz de originar diferentes teorias. Esse sistema deve aceitar, tanto uma ênfase no indivíduo como na sociedade; no sujeito como no objeto, na forma como na função e até mesmo os fundamentos de teorias contrárias uma da outra, como as estruturalistas versus as comunicativas.

Essa visão de aprendizagem de línguas se embasa na compreensão de língua como sistema complexo. "É importante sublinhar o fato de que não há uma única língua padrão para aprender. Ao invés disso, a língua existe como uma grande variedade de idioletos que dependem de diferentes gêneros, estilos de fala, classes sociais, etc." (KE; HOLLAND, 2006, p. 712). Isso significa que deve ser considerada a heterogeneidade de sistemas complexos, como a língua.

Segundo Beckner et. al. (2009, pp. 1-2),

> Língua como sistema adaptativo complexo envolve as seguintes características centrais: o sistema consiste de múltiplos agentes (os falantes na comunidade de fala) que interagem um com ou outro. O sistema é adaptativo; ou seja, o comportamento dos falantes é embasado nas suas interações passadas, e as interações correntes e passadas juntas alimentam o comportamento futuro. O comportamento do falante é consequência de fatores que competem desde limitações percebidas a motivações sociais. A estrutura da língua emerge dos padrões inter-relacionados de experiência, interação social, e mecanismos cognitivos.

Tomando novamente as características propostas por Holland (1995), explicitamos as propriedades e os mecanismos de uma língua, entendida como sistema adaptativo complexo.

Quadro 2 – Características de línguas como sistemas adaptativos complexos

	DENOMINAÇÃO	EXPLICAÇÃO
PROPRIEDADES	Agregação	As interações entre os agentes em um contexto sócio-histórico-discursivo específico fundamentam a emergência de uma língua.
	Não-linearidade	Uma língua não é a soma exata de todas as interações entre os falantes, pois a soma das partes é maior ou menor do que o todo. Estruturas léxico-gramaticais, atos de fala, contextos interativos, etc. conduzem à auto-organização e emergência de sentido. Contudo nem todas emergências se estabilizam como língua.
	Fluxos	Interações em um contexto geram outras interações em outros contextos em uma rede de ligações.
	Diversidade	Uma língua é produto de adaptações progressivas; cada palavra, expressão, sentença, etc. ocupa um nicho e se um elemento é removido, há uma cascata de adaptações, o que gera novidade perpétua.

MECANISMOS	Marcas	Sistemas complexos são marcados por termos, denominações que buscam nomear as agregações.
	Modelos internos	Usados para antecipação; os agentes selecionam padrões entre os insumos linguísticos e assim podem antecipar as consequências de suas escolhas.
	Blocos constituintes	Estruturas linguístico-discursivas são elementos do sistema linguísticos e falantes são os agentes, os usuários desse sistema. Elementos e agentes são os blocos constituintes.

Fonte: Holland (1995) traduzido por Souza (2011, p. 28).

Resumindo, entendemos que a língua é composta de padrões emergentes estabilizados por seu uso. Essa estabilidade que encampa a variabilidade é marcada por termos que delimitam suas fronteiras tênues e será o foco da seção a seguir.

TERMINOLOGIAS RELACIONADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS NÃO MATERNAS: REFLEXÕES SOBRE CONCEITOS

O espectro de temas que a LA engloba amplia-se cada vez mais. Segundo Grabe (2002), seu escopo de estudos inclui a aprendizagem e o ensino de L1, para além de seu foco inicial em contextos de LE. Por LM ou L1 entende-se a primeira língua que aprende um ser humano em sua infância e que normalmente chega a ser seu instrumento natural de pensamento e comunicação. Com o mesmo sentido também se emprega língua nativa e, com menor frequência, língua natal. Quem compartilha uma LM é considerado falante nativo da língua em questão. O termo "língua materna" costuma empregar-se em contraposição à LE ou SL.

No intuito de tomar essa 'língua do outro', não como dicotomicamente oposta à nossa língua materna, mas imbricada em um contexto marcado pela pluralidade, recorremos ao Paradigma da Complexidade, que postula a ideia de que nada existe ou acontece de modo isolado no universo. Nada é tão distante ou tão pequeno que não possa afetar tudo o que acontece ao nosso redor e dentro de nós.

Todas as sociedades, ocidentais ou orientais, que fazem uso oralizado e letrado de língua(gens) são unânimes em reconhecer o valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional de aprendizagem de uma nova(outra) língua. É possível observar esse reconhecimento, ainda mais valorizado, em países desenvolvidos em educação e tecnologias, cujos processos de letramentos perpassam a inclusão de disciplinas de ensino de LE em seus currículos obrigatórios. Muitas vezes, esses currículos contemplam mais de um idioma a ser aprendido. A necessidade e importância de aprendizagem de outros idiomas se torna mais evidente e crescente dados os fluxos de interações propiciados pelas tecnologias atuais, pela facilidade de locomoção entre os países, pelo acesso a grandes bancos de dados do mundo todo, devido às trocas comerciais, entre outras ações transnacionais. Tudo isso coloca em perspectiva os conceitos e terminologias criados para expressar os processos envolvendo línguas em aprendizagem e suas funções em um dado contexto, que hoje mostra-se diverso, heterogêneo, pluriforme, multimodal, complexo.

Nesse sentido, observamos uma multiplicidade de termos para referirmo-nos às línguas não-maternas, ora dizendo respeito ao seu processo de aquisição e aprendizagem,

ora à função social ou contextual em que se fazem presentes. Para exemplificar, tomamos Friedrich e Matsuda (2010), que fazendo referência ao inglês, atestam que há diferença conceitual entre o processo de aprender e a função que uma língua exerce socialmente e isso deve ser marcado por termos que expressem essas relações. Eles acreditam que o termo língua franca (LF) descreve uma função que o inglês apresenta em contextos multilíngues e que inglês como língua internacional (LI) refere-se a casos especializados em que a língua inglesa é usada em contextos internacionais. Ao invés de uma variedade, o termo língua franca expressa uma função que capta a complexidade e diversidade do inglês hoje no mundo. A língua franca é uma língua que é adotada como língua comum entre os falantes cujas línguas nativas são diferentes. Friedrich e Matsuda (2010) complementam que na sociedade contemporânea, o termo língua franca foi expandido para incluir não só as situações de língua de contato em estruturas sociais abertamente desiguais, mas também qualquer situação em que uma língua comum, incluindo uma língua transplantada, é usada por falantes de diferentes origens linguísticas em uma determinada comunidade, domínio ou foco. Os mesmos autores citados afirmam que

> [A] língua franca é, por definição aprendida como SL por pelo menos por alguns de seus falantes, mas os pesquisadores também reconhecem que algumas línguas francas são também aprendidas como L1 por alguns falantes. (FRIEDRICH; MATSUDA, 2010, p. 21)

O uso de LF é uma das muitas funções que o Inglês desempenha na sociedade de hoje, e tal uso evidencia a complexidade de um mundo em que as relações comerciais e os fluxos de pessoas tomaram proporções globais, como jamais visto. E não há linearidade entre as funções e a forma como as línguas são adquiridas, o que demonstra a complexidade da linguagem.

Diante dos cenários atuais que têm exigido terminologias condizentes com a complexidade de fatores que se encontram presentes nas interações linguísticas comunicacionais e que possam fazer justiça à multiplicidade de línguas que, hoje, as sociedades em desenvolvimento estão em constante contato, observamos também uma multiplicidade de termos para referirmo-nos às línguas não-maternas. Tomemos três desses termos para mais uma exemplificação:

> Língua de herança: Contexto em que a língua e a cultura de crianças e adolescentes filhos de pais imigrantes são ensinados com o objetivo de fortalecimento cultural, melhoria de autoestima ou de preservação do patrimônio cultural desses jovens e riqueza cultural do país de acolhimento. (GLOSSÁRIO, 2013).

> Língua-alvo: A língua estrangeira, segunda ou mesmo a materna em que o aprendiz se esforça para aprender, adquirir ou aperfeiçoar. Língua para ser desenvolvida por aprendizagem ou aquisição. (GLOSSÁRIO, 2013).

> Língua de acolhimento: Idioma majoritário do país anfitrião de estudantes imigrados ou refugiados. É ensinado nas escolas como segunda língua. (GLOSSÁRIO, 2013).

Observamos que por mais que os três termos sejam utilizados em oposição à LM ou L1, cada definição apresenta sua especificidade.

Nesses três exemplos, o conceito e sua correspondente terminologia estão ligados

cada um a um processo específico, que acreditamos, nem sempre em oposição à LM. No primeiro caso, a preservação do patrimônio cultural linguístico herdado dos progenitores, e assim, a língua dos pais pode ser aprendida em concomitância com a língua majoritariamente falada no país de nascimento da criança. Mas essa língua dos pais não seria também uma língua materna, visto que a definição de LM diz respeito à língua aprendida em casa (KELLOG, 2009)? No caso da língua-alvo, é uma terminologia que denomina o conceito ligado ao processo de aprendizagem de uma língua qualquer que se queira ou necessite aprender, ela é alvo, objeto de aprendizagem, formal ou natural. De acordo com essa definição, a língua-alvo não se opõe à L1, esta poderia ser um subsistema da língua-alvo. No terceiro exemplo, uma língua de acolhimento poderia ser uma segunda língua e, com o passar do tempo, essa língua poderia tornar-se a única língua de expressão desse indivíduo, caso ele não tenha mais contato com sua língua de origem. Nesse caso, essa língua tornar-se-ia o que?

A dificuldade em encontrar uma denominação mais ampla se dá em relação às peculiaridades de situações linguísticas que podemos constatar, tais como em países monolíngues, bilíngues, multilíngues ou com línguas de imigração. No Brasil, assim como em diversos outros países, há outras línguas não-oficiais faladas no dia-a-dia por grupos de pessoas de determinadas comunidades. É compreensível, portanto, que o status de uma língua específica pode ocasionalmente se alterar dependendo do uso que se faz da língua, ou seja, uma língua estrangeira pode se tornar, com o tempo, uma língua materna ou uma SL.

Um fenômeno observável e crescente nos dias atuais, em nações em desenvolvimento, é a internacionalização de seus idiomas, que passam ao status de LE e/ou SL e/ou língua adicional e/ou língua não materna, como queiram assim denominar. Como linguistas aplicados, confrontamo-nos habitualmente com dois conceitos de utilização recorrente - SL e LE - muitas vezes sem nos atentarmos a quão peculiares são esses termos e quão específicas são suas definições.

A terminologia SL não representa necessariamente uma questão de ordem, no sentido de que poderá haver uma terceira, quarta, ou outras na sequência. O termo "Segunda" faz referência a uma "outra" língua que não foi a primeira, que no caso é chamada de LM ou L1. A ordem de aquisição não é relevante desde que não haja mais de uma L1. Dependendo de como a língua é adquirida altera-se a forma de classificá-la.

Pupp Spinassé (2006) afirma que, diferentemente do conceito de LE,

> uma SL é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p. 06)

Entende-se por LE uma língua que pode ser aprendida ou adquirida em espaços remotos em relação ao lugar onde é falada como LM e inclui o uso de recursos metodológicos, sobretudo, quando se tratar de ensino formal. Distintamente da SL ou LM, que são línguas pátrias faladas em um contexto político-social, a LE pode ser apenas um instrumento linguístico, não menos importante, que serve, de forma pontual, para dar acesso à literatura, ao turismo e à cultura. Ainda, a LE pode ser uma disciplina de

programas curriculares educacionais, que abrangem alunos de níveis de ensino básico ou médio, como é o caso no Brasil, do Inglês, do Espanhol e/ou outras línguas, ou mesmo ser ensinada em institutos especializados no ensino de idiomas.

Ao fazermos uma análise sobre a terminologia SL e LE, e focarmos em fatores como "nível de proficiência" ou "objetivos de aprendizagem", encontraremos dificuldades em determinar qual terminologia empregar porque a SL pode ser considerada uma LE, dependendo em que fase se encontra a aprendizagem. Do ponto de vista cognitivo, as diferenças na aprendizagem de uma SL ou LE podem ser evidentes na medida em que o objetivo de aprendizagem se distinguir. Na verdade, o nível de proficiência em SL pode ser mais abrangente do que em LE, no sentido de que em SL o sujeito necessitará atingir altos níveis de proficiência para poder compreender bem os enunciados, escritos ou orais, ou seja, com elevado grau de complexidade para as diferentes situações que assim exijam.

Na aprendizagem de LE, o sujeito poderá ser confrontado com situações pontuais de necessidade imediata de compreensão e de locução em termos mais complexos de uma determinada Língua, mas não de forma frequente, como no caso da utilização de SL. Considerando este último contexto, o esforço na tarefa de aprendizagem e a acomodação das "estruturas" mentais do estudante face à informação que o novo código implica, supõe, assim, desenvolvimento de mecanismos de controle que podem se perpetuar.

Outra significativa diferença é que a LE pode não servir à situação de comunicação entre os falantes e, a partir disso, não ser fundamental para a integração social do sujeito, enquanto que a SL pode desempenhar um papel vital na sociedade em que um falante se insere.

Ellis (1994) defende o ponto de vista de que a diferenciação entre os dois termos não deve estar em fatores psicolinguísticos, mas sim nos sociolinguísticos. De acordo com esse autor, o processo de aquisição de uma SL ocorre quando "a linguagem desempenha um papel institucional e social na comunidade", enquanto que a aquisição de uma LE ocorre, especialmente, "em locais onde a linguagem não desempenha um papel tão importante na comunidade sendo, primeiramente, aprendida apenas nas salas de aula". (ELLIS, 1994, p. 12)

Observamos que o contexto de SL favorece maior competência e melhor desempenho, pois o meio ou a situação imediata em que o falante estiver inserido vai exigir isso, contrariamente, o aprendiz de LE não especificamente vai precisar chegar ao mesmo nível de conhecimento de um falante de SL.

Ainda em relação ao contraste entre SL e LE, Stern (1983) afirma que há certo consenso de que o termo SL deva ser aplicado para especificar a aprendizagem e o uso de uma língua não-nativa dentro de fronteiras territoriais em que ela tenha uma função reconhecida, enquanto o termo LE deve ser empregado para definir a aprendizagem e o uso em contextos, os quais essa LE não tenha qualquer status sociopolítico.

A SL é reconhecida, normalmente, como a ou uma das línguas oficiais de um país por ser essencial para a participação dos sujeitos na vida política e econômica. Dessa forma, há muitos *inputs* que favorecem a aprendizagem não sendo necessária aprendizagem formal escolarizada.

Podemos concluir que não há uma regra específica que diferencie SL de LE, pois a situação de aquisição de uma língua e o seu nível de proficiência pode se alterar com o tempo, tornando necessário apenas estabelecer outra relação com ela. Por exemplo, se um sujeito aprende o inglês como SL na Inglaterra, muda para o Brasil, essa língua anglo-saxônica perde a importância em sua vida diária, o sujeito pode deixar de lado essa relação básica com a língua inglesa que pode se tornar, com o passar do tempo, uma LE ou, até mesmo, ser totalmente esquecida. Da mesma forma, qualquer língua que antes fora uma LM ou L1, poderá sofrer o mesmo fenômeno. Portanto, a distinção não é absoluta, cada caso deve ser avaliado diante de cada especificidade sociolinguística e não apenas sob a perspectiva psicolinguística como fora feito pela Linguística, anteriormente.

Hall, Smith e Wickasono (2011) propõem que no lugar de SL e LE seja utilizado o termo língua adicional. Os autores pontuam que esses conceitos envolvem não apenas questões de convenção acadêmica e de embasamento teórico, mas também de contexto sociopolítico.

Língua adicional é, também, o termo preferido em relação à LE de acordo com a ALAB[175]. Essa nova terminologia se faz importante porque considera, além do que é aprender língua estrangeira, a língua que desejamos e, principalmente, a quem estamos servindo ao aprendermos determinadas línguas. Essa nomenclatura está sendo adotada no Canadá há alguns anos em relação ao ensino de inglês – em substituição aos termos; "Inglês Segunda Língua" ou "Língua Estrangeira", que são as nomenclaturas tradicionais. Vários outros países têm seguido essa mesma tendência. Os Estados Unidos criaram sua própria nomenclatura: "Língua Nova" - *English as a New Language*.

No Brasil, é possível encontrar artigos acadêmicos que se referem ao ensino de língua inglesa como língua adicional. Rottava (2009), por exemplo, discorre sobre a pertinência do termo para pesquisas envolvendo contextos bilíngues e trilíngues. Essa tendência tem encontrado respaldo na percepção de que muitos países, como a Índia, a Suíça e vários outros da África e do Oriente Médio, são culturas multilíngues, que contrastam claramente com os demais países ocidentais, que em sua maioria, são monolíngues ou, no máximo, bilíngues como o Canadá, por exemplo.

Schlatter e Garcez (2009) pontuam que ao utilizarmos 'língua adicional', apagamos a diferenciação dicotômica entre falantes nativos e não-nativos, entre primeira e segunda língua. Como defendemos ao longo deste texto, essas diferenças não se sustentam como polarizadas, especialmente no contexto atual, marcado por fronteiras tênues e por tecnologias digitais que permitem, segundo Demo (2002), ligações virtuais efetivas e mesmo afetivas, o que não é determinado por distintas territorialidades ou nações.

> Falar de uma língua adicional em vez de uma língua estrangeira enfatiza o convite para que educandos (e educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade; esse convite envolve também a reflexão sobre que língua é essa, de quem ela é e de quem pode ser, a que ela serve, o que cada um tem a ver com ela (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127).

175 Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/noticias/outras-noticias/126-politica-educacional-linguistica-em-construcao>.

Compreendendo que "a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico" (MORIN, 2006, p. 13), a defesa de Schlatter e Garcez (2009) se encaixa no que postulamos como um complexo de elementos em interação. A língua adicional emerge da tessitura dos elementos do contexto no qual ela é utilizada e por isso não pode ser vista como estática, e sim em constante ressignificação.

Pensamos nos termos que designam a língua aprendida, assim como a aprendizagem em si, como um sistema adaptativo complexo, porque acreditamos que os conceitos que os termos veiculam não são estanques e lineares, e sim um sistema dinâmico, aberto e não-linear.

Paiva (2006, p. 91) relembra que

> um sistema complexo não é um estado, mas um processo. Cada componente do sistema pertence a um ambiente construído pela interação entre suas partes. Nada é fixo, ao contrário, existe um constante movimento de ação e reação e mudanças acontecem com o passar do tempo.

A língua que é em um momento aprendida como estrangeira pode tornar-se segunda língua, uma língua adicional, ou até uma língua ad hoc, ou seja, ser aprendida e esquecida dado o contexto e necessidade que motiva a aprendizagem.

Os recentes processos de globalização, que permitem a movimentação de pessoas entre fronteiras, em larga escala, evidenciam ainda mais esse contraste. Para muitos falantes, o inglês, o espanhol, o português entre outros, seria apenas mais uma língua em seu repertório linguístico, ou seja, uma língua adicional. Em tempos de internet, os fluxos linguísticos intensificados pelas tecnologias de interação e comunicação, evidenciaram as relações dinâmicas em que os sistemas humanos se estruturam e essa percepção do todo, das relações que se imbricam parece fazer mais sentido.

O termo língua adicional parece ser mais apropriado nos tempos atuais, porque além de ser mais abrangente parece contemplar tanto a aprendizagem das quatro habilidades clássicas, como o letramento crítico e a autonomia de línguas como o inglês que se apresenta como uma língua franca que deve estar a serviço da cultura local.

Ao se falar em língua adicional estamos pensando em um conjunto de línguas que estão presentes no mundo globalizado e que gozam de importância para a comunicação e interação tanto global quanto local, como o espanhol, francês, português materno ou adicional e línguas minoritárias, entre outras, que não estão em oposição, mas em sinergia de forças que interagem para a formação do todo que é o conhecimento dos interagentes.

Ao nos referirmos aos termos que expressam as relações descritas, observarmos que os dados terminológicos em seu ambiente natural no discurso, sofrem variações de acordo com os diferentes registos funcionais nas comunicações especializadas. De acordo com Cabré (2003) os dados terminológicos em contextos naturais são menos sistemáticos, menos inequívocos, menos universais do que previam os teóricos da teoria clássica da Terminologia. A razão para isso é óbvia: em escrita e falada especializada os termos de discurso são um meio de expressão e comunicação e de acordo com essas duas variáveis o discurso será marcado pela redundância conceitual e variação sinonímica e, além disso, permitem a observação de que não há sempre uma equivalência

perfeita entre as línguas. Assim como a língua geral, a linguagem de especialidade é um conjunto de interações negociadas, reconhecidas pela marcação dada ao discurso, que são as unidades lexicais ou elementos gráficos que constituem os termos. O conhecimento especializado dessas marcações se constrói no contexto temático e situacional de cada designação e ele é consolidado por meio da compilação de glossários que ajudam a entender a unidade especializada e seus usos.

Segundo Cabré (2003) a construção de uma teoria que descreve adequadamente e explica os termos pressupõe que a terminologia em geral, e, portanto, suas unidades, é multidimensional. Mas para entender um termo é preciso selecionar um ponto de acesso, uma "porta" ou inscrição que seja suficientemente ampla para respeitar a multidimensionalidade do objeto para documentar em detalhes descritivos ou explicativos a denominação que se quer analisar. A autora supracitada afirma que descrever adequadamente as unidades terminológicas, suas características e propriedades, as relações entre os seus componentes intrínsecos, suas funções, as relações que estabelecem entre si e com outras unidades de conhecimento especializado e os processos da língua geral é, sem dúvida, uma tarefa que requer as contribuições de muitos pesquisadores em um esforço cooperativo para a criação de um modelo teórico mais apropriado a realidade multifacetada e complexa em que nos encontramos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propusemo-nos a refletir sobre a multiplicidade de terminologias que estão sendo utilizadas pela LA no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas que não LM ou L1. Em virtude de esses termos se mostrarem dinâmicos, complexos, não lineares e estarem se expandindo diante da diversidade linguística que vivenciamos, atualmente, vimos a necessidade de uma abordagem mais crítica dos mesmos, em relação aos contextos em que se apresentam ou têm sido empregados.

Procuramos chamar a atenção de pesquisadores que se interessam pela área para atentarem para a diversidade de termos que designam línguas em aprendizagem e que carecem de reflexão crítica em virtude do momento histórico que vivemos, permeado por tecnologias digitais de informação e comunicação e por abordagens teóricas que permitem uma visão complexa do tempo e do espaço, e que se aplicam ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Diante do que foi apresentado nesse artigo propomos que a terminologia 'língua adicional' seja utilizada, por nós profissionais do ensino de línguas, por parecer ser mais condizente com o caráter (in)disciplinar adotado pela LA, pois parece abranger a complexidade envolvida nos sistemas linguísticos e na aprendizagem e aquisição de línguas "outras", ou seja, **adicionais.**

Aprendemos que a Terminologia como área do conhecimento linguístico que tem como tarefa dar tratamento descritivo às línguas de especialidade e dar conta da complexidade das unidades terminológicas, permitindo ir além dos aspectos linguísticos, no sentido de otimizar a comunicação científica e tecnológica, pode aliar-se à LA e prestar um serviço à sociedade viabilizando e difundindo a comunicação especializada por meio da confecção de dicionários, glossários, enciclopédias, vocabulários, banco de

dados, entre outras aplicações que visam à transferência de informações especializadas. Devido a esse caráter pragmático da Terminologia percebemos sua tangência com a LA. O próprio Wüster, além de incluir a Linguística como matéria interdisciplinar à Terminologia, considerou-a como um ramo da Linguística Aplicada. Por isso, acreditamos que é papel da LA preocupar-se com questões terminológicas e inserir em sua agenda de investigações a Terminologia.

Ao olhar para o termo 'língua adicional' através das lentes do Paradigma da Complexidade, percebemos que ao invés de dicotômicos, termos como língua primeira, segunda e terceira podem estar mais imbricados do que imaginávamos devido à pluralidade de contextos em que essa 'língua adicional' pode emergir. Para além de considerarmos lados distintos da mesma moeda, uma figura mais apropriada para pensarmos no que propomos seja um prisma ou um caleidoscópio, apresentando uma unidade repleta de movimento que parece capturar dinamicidade e heterogeneidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; SCHMIDT, J. R. **Glossário de Linguística Aplicada**. Campinas: Pontes, 1998.

BERTALANFFY, L. **Teoria geral dos sistemas.** 2 ed. Tradução Francisco M. Guimarães. Petrópolis: Vozes, 1975. 351 p.

CABRE, M. T. **La terminología:** representación y comunicación – elementos para una teoría de base comunicativa y outros artículos. Barcelona: Institut Universitari de Linguística Aplicada, 1999.

____. **La terminología:** teoria, metodologia e aplicaciones. Barcelona : Editorial Antártida/Empúries, 1993.

____. Theories of terminology Their description, prescription and explanation. **Terminology** 9:2, 163–199, 2003. Disponível em: <http://www.upf.edu/pdi/dtf/teresa.cabre/docums/ca03tgy.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2013.

CANO, W. M. **Teoria e práxis de um dicionário escolar de ciências.** Tese de Doutorado. Araraquara : UNESP, 2001.

DAVIES, A. **A Glossary of Applied Linguistics.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DAVIS, W. **What is applied linguistics.** Disponível em: <www.cambried.org/elt>. Acesso em: 25 nov. 2013.

DAVIES, Alan; ELDER, Catherine. Applied Linguistics: Subject to discipline?.**The handbook of applied linguistics**, pp. 1-15, 2004.

ELLIS, R. **The study of Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1994. 825 p.

FRIEDRICH, P. ; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of english as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, n.4, pp. 20–30, 2010.

GLOSSÁRIO de linguística aplicada. Disponível em: <http://glossario.sala.org.br/>. Acesso em: 19 nov. 2013.

GRABE, W. Applied Linguistics: an emerging discipline for the twentieth century. In: KAPAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, pp. 3-12, 2002.

HALL, C. J.; SMITH, P. H.; WICKASONO, R. **Mapping Applied Linguistics:** a guide for students and practitioners. New York: Routledge, 2011.

HOLLAND, J. **Hidden order:** how adaptation builds complexity. Reading, MA: Addison Wesley, 1995. 185 p.

HOUSE, J**. What is applied linguistics.** Disponível em: <www.cambried.org/elt>. Acesso em: 25 nov. 2013.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. (Ed.). **Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics:** a handbook for language teaching. Oxford: Blackwell, 1998.

KE, J.; HOLLAND, J. H. Language origin from an emergentist perspective. **Applied Linguistics**, Oxford: Oxford Journals, v. 27, n. 4, pp. 691-716, 2006.

KELLOG, M. **WordReference.com:** Online language dictionaries. Retrieved January, v. 12, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. **Applied Linguistics,** v. 2, n. 18, 1997, pp.141-165.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J.. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: a perspectiva das Teorias da Complexidade. **Rev. bras. linguist. apl.** [online]. 2006, vol.6, n.1, pp. 27-49. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982006000100003>.

LORENZ, E. N. Deterministic nonperiodic flow. **Journal of the Atmospheric Sciences**, v. 20, n. 2, pp. 130-141, march 1963.

MEARA, P. Emergent properties of multilingual lexicon. **Applied Linguistics,** Oxford: Oxford Journals, v. 27, n. 4, pp. 620-644, 2006.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, p.17-26, 1996.

____. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13-44.

MORIN, E. **Terra-Pátria.** Porto Alegre: Sulina, 1995 .

____. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. **Caleidoscópio:** fractais de uma oficina de ensino aprendizagem de língua inglesa (Memorial p/ concurso de Prof. Titular). Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002.

____. Autonomia e Complexidade. **Linguagem e Ensino,** Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

PENNYCOOK, A. A Lingüística Aplicada Dos Anos 90: Em Defesa De Uma Abordagem Crítica. In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade:** questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-47.

PRIGOGINE, I. **As leis do caos.** Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

PUPP SPINASSÉ, K. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia,** UFRGS, v. 1, p. 01-10, nov. 2006.

ROJO, R. H. R. Perspectivas para os estudos sobre a linguagem na Virada do Milênio: o caso da Linguística Aplicada. Mesa Redonda. **V Seminário de Teses em Andamento.** UNICAMP: IEL, 28 out. 1999. 1999.

ROTTAVA, L. Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 81, p. 81-98, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas Adicionais. In: RIO GRANDE DO SUL, Secretaria do Estado da Educação, Departamento Pedagógico. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. P. 127-172.

SOUZA, V. V. S. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem:** uma textografia à luz do paradigma da complexidade. 2011. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011.

STERN, H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.



UNIVERSIDADE FEDERAL
DA GRANDE DOURADOS
Coordenadoria Editorial

