

Letras
n° 54

A produção textual a partir
de abordagens interacionistas
e sociocognitivas

Letras / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e
Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. - Nº 1, jan./ jun.
(1991) - _____. Santa Maria, 1991 - _____.

Semestral

Vol. 27, nº 54 (jan./jun. 2017)

ISSN 1519-3985

1. Literatura. 2. Literatura - Periódicos. 3. Linguística.

I. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. II. Centro de Artes
e Letras - CAL. III. Programa de Pós-graduação em Letras.

*A produção textual a partir
de abordagens interacionistas
e sociocognitivas*

Gil Negreiros (UFSM)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
(organizadores)

Nº 54, JANEIRO/JUNHO DE 2017
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria - Rio Grande do Sul

ISSN 1519-3985

Reitor

Paulo Afonso Burmann
Diretor do Centro de Artes e Letras
Pedro Brum Santos
**Coordenadora do Programa
de Pós-Graduação em Letras**

Cristiane Fuzer

Comissão Editorial

Alselmo Peres Alos (Editor-Chefe)

Gil Roberto Costa Negreiros

Tatiana Keller

Conselho Editorial

Amanda Eloina Scherer (UFSM)

Aracy Ernst Pereira (UCPel)

Beatriz M. Eckert-Hoff (UNIVÁS)

Brian Street (King's College London, England)

Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of
Birmingham, England)

Charles Bazerman (University of California, Santa
Barbara, USA)

Christian M.I.M. Matthiessen (Hong Kong Polytechnic
University, Hong Kong)

Claudete Moreno Ghiraldelo (ITA)

Cristiane Pereira Dias (Unicamp)

Désirée Motta Roth (UFSM)

Diana Luz Pessoa de Barros (USP)

Euridice Figueiredo (UFF)

Freda Indursky (UFRGS)

Gesualda Rasia (UFPR)

Glaís Sales Cordeiro (Université de Genève)

José Luís Jobim de Salles Fonseca (UERJ)

Lúcia Helena Martins Gouvêa (UFRJ)

Luiz Francisco Dias (UFMG)

Luiz Paulo da Moita Lopes (UFRJ)

Malcolm Coulthard (University of Birmingham, England)

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP)

Marcia Azevedo de Abreu (Unicamp)

Maria Cleci Venturini (Unicentro)

Maria da Glória C. Di Fanti (PUCRS)

Maria José R. Faria Coracini (Unicamp)

Moises Perales Escudero (Universidad de Quintana
Roo, México)

Raquel Salek Fiad (Unicamp)

Regina Ritter Lamprecht (PUCRS)

Regina Zilberman (UFRGS)

Rita Terezinha Schmidt (UFRGS)

Roberto Acízelo de Souza (UERJ)

Sheila Elias de Oliveira (Unicamp)

Ursula Wingate (King's College, London, England)

Valdir Prigol (UFFS)

Preparação e Revisão de Texto

Anselmo Peres Alos • Gil Roberto Costa
Negreiros • Tatiana Keller

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Evandro Bertol

Periodicidade

Semestral

Editora

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação, Letras e Biologia
Prédio 16, Sala 3222 – Bloco A2.

Campus Universitário – Camobi.

97105-900 – Santa Maria, RS – Brasil

Fone: 55 3220 8359

Fone/fax: 55 3220 8025

E-mail: periodicoletras.ufsm@gmail.com

www.ufsm.br/periodicoletras

Política Editorial

Letras, Periódico Científico, compila artigos resultantes de pesquisa científica original de caráter significativo para as áreas dos Estudos Linguísticos e Literários. Essa publicação tem periodicidade semestral desde 1991 e está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Cada publicação fica sob a responsabilidade de pelo menos um pesquisador vinculado ao PPGL que assume a função de organizador. Os artigos enviados devem atender à chamada temática e são avaliados, anonimamente, por dois membros do conselho editorial e assessorados, se necessário, por parecerista *ad hoc* (sobretudo em caso de emplate).

Letras publica artigos de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, que podem ser escritos em português, francês, espanhol ou inglês. Para artigos escritos em português, Título, Resumo e Palavras-chave devem aparecer em português e inglês. Para artigos escritos em outras línguas, Título, Resumo e Palavras-chave devem ser escritos na língua do artigo e em inglês, exceto aqueles em que o texto está em inglês. Os originais apresentados não devem ter sido publicados ou submetidos simultaneamente a outro periódico. Ficam concedidos à Revista todos os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados.



Esta publicação conta com o apoio institucional da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Esta publicação conta com o apoio do Edital Pró-Revistas da PRPGP-UFSM.

Sumário

Apresentação 7

Gil Negreiros • Anna Christina Bentes

PARTE I: TEORIAS PARA O ESTUDO DA PRODUÇÃO TEXTUAL 15

A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso 17

Gustavo Ximenes Cunha • Rafael Vinícius de Carvalho Picinin

Metadiscorso na perspectiva de Hyland: definições, modelos de categorização e possíveis contribuições 41

Adriana da Silva

A relevância da noção de perspectivação conceptual (*construal*) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise 69

Paulo Segundo

Temáticas como estratégias discursivas de legitimação social em programas televisivos brasileiros 101

Anna Christina Bentes

PARTE II: TRABALHO DOCENTE E PRODUÇÃO TEXTUAL 113

A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado 115

Gil Negreiros • Gislaine Vilas Boas

O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente 127

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves • Jeize de Fátima Batista • Tamires Regina Diel

A produção textual na esfera acadêmica: desafios concernentes ao ato de dizer materializados em gêneros do discurso secundários 149

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti • Suziane da Silva Mossmann

A disciplinarização da produção textual escrita na educação básica brasileira: reflexos no trabalho docente 171

Fabiana Veloso de Melo Dametto • Jeferson Luís Carvalho • Marcia Cristina Corrêa

Sobre os Autores 195

Apresentação

A proposta de organização deste número da Revista Letras objetiva discutir questões de produção textual a partir de abordagens interacionistas e sociocognitivas. Busca-se, com isso, promover, entre pesquisadores, debates sobre as bases teóricas propostas e desenvolvimentos epistemológicos a respeito do objeto texto. Neste número, contamos com oito (8) artigos que tematizam diferentes aspectos da produção textual.

Em quatro (4) artigos, temos o foco na questão teórica. Os autores de cada um dos artigos têm por objetivo mostrar como os enquadres conceituais selecionados podem resultar em novas formas de analisar o objeto texto, especialmente porque se debruçam sobre esse objeto a partir dos dispositivos teórico-metodológicos desenvolvidos no âmbito de teorias de base sociocognitiva e/ou sociointeracionista, tal como era a expectativa da ementa deste número.

A produção textual discutida a partir da perspectiva do ensino é tematizada em outros quatro (4) artigos. Neles, o foco reside tanto nas condições do trabalho docente relativo à produção textual no interior das instituições escolares, como também na necessidade de se estabelecer uma agenda de discussão sobre as práticas de ensino de textos orais e escritos. Dois artigos enfocam o trabalho docente a partir de reflexões sobre o contexto da produção escrita nos campos acadêmico e do ensino médio. Dois artigos enfocam o trabalho com a produção oral no ensino fundamental e médio.

A ordem dos artigos segue o agrupamento acima, começando pelos textos que têm como foco diversas teorias para a abordagem da produção textual. O primeiro artigo, intitulado “*A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da Análise do Discurso*”, de autoria de Gustavo Ximenes Cunha e Rafael Vinícius de Carvalho Picinin, tem por finalidade apresentar o Modelo de Análise Modular do Discurso, definido como “uma abordagem cognitivo-interacionista que busca integrar, numa mesma perspectiva de análise, as dimensões linguística, textual e situacional do discurso.” Segundo os autores, os instrumentos teóricos e metodológicos desse modelo permitem “um estudo aprofundado não apenas da estruturação de discursos dialogais, mas também de processos complexos de negociação

de faces, territórios e lugares característicos de gêneros monológicos.” A apresentação do modelo é feita com base na análise de um exemplar de um gênero monológico e escrito, a saber, uma cartilha institucional de uma das agências brasileiras de regulação, a ANATEL. As análises do papel da cadeia referencial e da organização da informação ao longo do texto da cartilha revelam que, na cartilha institucional, a equalização feita entre os direitos do consumidor e os deveres de empresas parece ter como efeito a diluição da tensão causada pelos processos de privatização pelos quais passaram e passam as empresas públicas. Ao mesmo tempo, essa equalização difunde a ideia de que há uma atuação efetiva do Estado em defesa do cidadão. Na nova conjuntura, o cidadão passa a ser entendido e interpelado não mais como cidadão, mas como usuário ou consumidor dos produtos oferecidos por empresas de telefonia em concorrência.

8

O segundo artigo, intitulado “*Metadiscorso na perspectiva de Hyland: definições, modelos de categorização e possíveis contribuições*”, de autoria de Adriana da Silva, pretende apresentar as definições comumente usadas, indicar alguns modelos ou quadros teóricos que trabalham com esse conceito e apontar possíveis aplicações desses estudos. No artigo, fica claro que o modelo proposto por Ken Hyland baseia-se na pressuposição de que a escrita acadêmica é produzida a partir de um tipo de interação específica entre produtores de textos e leitores nessa esfera. Por isso, a abordagem do metadiscorso postulada por Hyland pretende explicitar “como os recursos linguísticos presentes na superfície textual ajudam a guiar o leitor e também o envolvem nas intenções do escritor.” No artigo, ressalta-se que Hyland, ao reconhecer as limitações de seu modelo, deixa em aberto a possibilidade de as categorizações serem repensadas. Apesar disso, a autora do artigo chama a atenção para o fato de que a proposta de Hyland é, sem dúvida, um marco nos estudos do letramento acadêmico porque promove a compreensão de como estão organizados os elementos linguísticos que envolvem a interação autor e leitor em textos da esfera acadêmica.

O terceiro artigo, intitulado “*A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise*”, de autoria de Paulo Segundo, tem por objetivo apresentar o potencial da Linguística Cognitiva como instrumento para a análise discursiva orientada ao processo de compreensão. Para tanto, o autor discute teoricamente a noção de perspectivação conceptual e de con-

ceptualização para, posteriormente, discutir a tipologia de operações de perspectivação conceptual, com exemplos que ilustram sua aplicabilidade e pertinência para a análise de dados linguísticos orientados para o exame dos processos de produção e, especialmente, de interpretação do sentido no âmbito dos estudos discursivo-textuais. O autor conclui que a interrelação entre os conceitos de perspectivação conceptual e de conceptualização, entendendo o primeiro como a estruturação semântica de uma experiência materializada no enunciado, e o segundo como o processo de (re)construção da significação, pode ser observada com base na relação entre as pistas que a linguagem oferece/dispõe e os processos dinâmicos de ativação de conhecimento enciclopédico, episódico, sensorio-motor e afetivo, que sustentam e possibilitam a produção e a interpretação dos textos e dos discursos.

O quarto artigo, intitulado “*Temáticas como estratégias discursivas de legitimação social em programas televisivos brasileiros*”, de autoria de Anna Christina Bentes, tem como principal objetivo mostrar, a partir de análises previamente realizadas pelo grupo de pesquisa coordenado pela autora, o papel das configurações temáticas de dois programas televisivos brasileiros, de forma a compreender os efeitos de legitimação social que esse recurso discursivo produz quando colocado em uso. Para a autora, o presente artigo situa-se nos interesses das abordagens que se voltam para as relações entre texto e sociedade, compreendendo que os textos são modos de atuação na vida social, dado que estão repletos de demandas para que compreendamos e aceitemos (ou não) conhecimentos e expectativas socialmente concebidos sobre seus referentes e temáticas e produzamos, também socialmente, sentido(s) sobre (e a partir de) eles. Ao observar as temáticas mais gerais de ambos os programas e ao considerar que a noção de temática diz respeito não apenas aos conteúdos desenvolvidos, mas também aos pontos de vista que organizam esses conteúdos, a autora conclui que as configurações temáticas dos programas analisados (Manos e Minas e Conexões Urbanas) mostram que a chamada “grande mídia” é um lócus importante para a observação das lutas por (des)legitimação de determinados atores, práticas e valores sociais. De acordo com as análises desenvolvidas, os programas trabalham as temáticas e cada tópico discursivo a elas relacionadas de modo não homogêneo. Mesmo assim, os valores sociais legitimados no interior dos dois programas, na grande maioria das vezes, são a solidariedade, a justiça social, a

cooperação, a tolerância e a paz. Nesse artigo, então, alia-se à análise textual um efeito específico, o do trabalho contínuo de determinados valores, práticas e atores, numa conjunção estratégica de interesses de naturalização e de reconhecimento sociais.

O quinto artigo inicia a segunda parte da revista, voltada para as relações entre trabalho docente e produção textual. Intitulado “*A oralidade na escola, um longo percurso a ser trilhado*”, de autoria de Gil Negreiros e Gislaine Vilas Boas, o artigo tem por objetivo discutir as necessidades sociopolíticas necessárias para um ensino qualitativo, baseado em uma vertente textual, discursiva e interacional, da oralidade no âmbito das aulas de língua portuguesa, além de apresentar algumas competências docentes que devem ser aprimoradas e que podem garantir maior segurança e assertividade no tratamento da oralidade na escola. Ao longo do texto, os autores buscam mostrar que “a melhoria qualitativa do ensino de língua portuguesa passa, sem desconsiderar outros fatores, pela eficácia do trato das questões orais, o que implica uma mudança na formação docente e um comprometimento das instituições de ensino com a articulação entre saberes acadêmicos e científicos e as práticas escolares. Ao final do artigo, os autores elencam algumas diretrizes para o ensino do oral, dentre elas: (i) capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade; (ii) conhecimento da natureza textual, discursiva e interacional de práticas/gêneros textuais orais a serem trabalhados com determinada turma; (iii) montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral; (iv) elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.

O sexto artigo, intitulado “*O ensino de gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa: reflexões sobre o trabalho docente*”, de autoria de Ana Cecília Teixeira Gonçalves, Jeize de Fátima Batista e Tamires Regina Diel, tem por objetivo verificar qual é o espaço destinado aos gêneros orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados. Com intuito de atingir esse objetivo, foi desenvolvida uma pesquisa com três professoras de Língua Portuguesa das séries finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental. O trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo. Para os fins desse artigo, as autoras analisaram o texto de uma professora, tendo sido enfocados os seguintes aspectos:

a) o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, b) o plano global do texto e seu conteúdo temático, e c) o uso de modalizações (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos). Uma das conclusões é a de que “a distância existente entre o trabalho prescrito, aquilo que é determinado no principal documento que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho representado, a interpretação do professor sobre a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais orais, e o trabalho real, o que o professor efetivamente realiza, no caso, uma prática que prioriza o ensino da escrita.”

O sétimo artigo, intitulado “*A produção textual na esfera acadêmica: desafios concernentes ao ato de dizer materializados em gêneros do discurso secundário*”, de autoria de Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Suziane da Silva Mossmann, discute desafios atinentes aos usos da escrita materializados em gêneros do discurso da esfera acadêmica, considerados a participação de graduandos do curso de Letras Portugêses da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Produção Textual. A fundamentação teórica articula concepções de língua, sujeito e texto ancoradas na ótica bakhtiniana, vigotskiana e do letramento. No artigo, as autoras defendem que o letramento na esfera acadêmica, ao ocultar-se sob um discurso aparentemente neutro, leva necessariamente a reflexões sobre a urgência de se considerar os usos da escrita como prática social, extrapolando as dimensões instrucional, tecnológica e cognitiva, para contemplar questões relacionadas à subjetividade, ao poder e às epistemologias colocadas em confronto. As autoras compreendem a esfera escolar/acadêmica como espaço de luta, de debates, de circulação e de construção de conhecimentos que não se restrinjam ao que é entendido como dominante, de modo que outras formas de pensar o mundo tenham lugar dentro desse espaço que propõe aos sujeitos encontros com as produções culturais da humanidade, com as sistematizações de conhecimentos e com os modos de organizar possivelmente nossas vivências e convivências em uma sociedade tão diversa. A proposta do artigo é a de ampliar o olhar acerca dos desafios relativos à produção textual escrita na esfera acadêmica a partir da observação participante de quatro aulas semanais de Produção Textual Acadêmica durante um semestre, da realização de notas em diário de campo, bem como da realização de três entrevistas com alunos matriculados na primeira fase do curso de Letras/Português da Universidade (mais especifi-

camente na disciplina Produção Textual Acadêmica) e da análise dos textos produzidos por esses sujeitos nas aulas acompanhadas. Da pesquisa desenvolvida foi possível apreender um conjunto de desafios relacionados aos modos de dizer nos gêneros do discurso e aos dizeres legitimados na esfera acadêmica, o que inclui o tensionamento da palavra outra no discurso reportado; por fim, um desafio importante para os alunos está relacionado às normalizações dos projetos de dizer em relação às normas padrão e ABNT.

O oitavo artigo, intitulado “*A disciplinarização da produção textual escrita na educação básica brasileira: reflexos no trabalho docente*”, de autoria de Fabiana Veloso de Melo Dametto, Jeferson Luís Carvalho e Marcia Cristina Corrêa, traz uma reflexão acerca de uma prática instaurada por iniciativa de escolas e a que vem se consolidando de maneira silenciosa e à parte das prescrições oficiais: a implantação de uma disciplina denominada Redação. Os autores discutem as possíveis implicações da implantação dessa disciplina na Educação Básica brasileira. Os autores afirmam que, do ponto de vista das políticas públicas de ensino, as escolas que ofertam em sua proposta curricular uma disciplina de Redação estão na contramão das diretrizes nacionais de Ensino Básico e da maioria das teorias sobre ensino de produção textual. No entanto, ainda assim, essa prática parece estar se fortalecendo e enraizando. Neste caso, prescrições, teorias e práticas de ensino parecem estar caminhando em sentidos opostos. No entanto, os autores, ao investigarem e analisarem “a história em movimento”, promovem uma série de questionamentos que necessariamente estão envolvidos nesse processo de disciplinarização de práticas de produção escrita na escola, a saber: (i) a denominação da disciplina, (ii) os profissionais a serem envolvidos, (iii) a concepção de língua, de linguagem, de texto e de escrita, (iv) os objetos, conhecimentos e habilidades, (v), a metodologia e a operacionalização das práticas de ensino, (vi), o programa, a sistematização do ensino da produção escrita e (vii) a avaliação da proficiência em produção textual escrita.

A reflexão produzida pelos autores é, como eles mesmos afirmam, o início da compreensão desse processo, que ainda está longe de ser inteiramente descrito, mas que já se revela complexo, demandando de muitos pesquisadores um ajuste mais fino da lupa para que seja possível o desvendamento do papel político que essa nova disciplina pode desempenhar na vida escolar brasileira.

Os artigos da primeira parte relacionam-se com os da segunda na medida em que compartilham o interesse pelas mesmas esferas de atividades humanas (o campo acadêmico, por exemplo), pelas relações entre a emergência de uma prática textual e os efeitos sociais por ela provocados, pelas possibilidades de compartilhamento e de divulgação de modos/modelos de análise necessariamente inter e transdisciplinares.

Conforme afirmam Gil Negreiros e Gislaine Vilas Boas, no final do artigo que compõe essa coletânea, a segunda parte da revista mostra que “a questão a ser discutida não é o 'ponto de chegada', mas sim os passos que precisamos dar para se chegar nesse ponto. E todos os passos não escapam da figura do profissional em educação: o professor. É ele que deve atuar clinicamente no processo, definindo metodologias e aplicando seus conhecimentos teóricos em práticas de ensino eficazes.”

Esperamos que nossos leitores apreciem essa coletânea assim como nós apreciamos fazer essa apresentação e dar a público os artigos que foram cuidadosamente produzidos para esse número.

Muito obrigado pela atenção e boa leitura!

Gil Negreiros
Anna Christina Bentes
(organizadores)

Parte I:

Teorias para o estudo da produção textual

A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso

The negotiation of faces, territories and places in an interactive perspective of discourse analysis

Gustavo Ximenes Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Rafael Vinícius de Carvalho Picinin

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, MG, Brasil

Resumo: Este trabalho tem por finalidade apresentar o Modelo de Análise Modular do Discurso, evidenciando que seus instrumentos teóricos e metodológicos permitem um estudo aprofundando não apenas da estruturação de discursos dialogais, mas também de processos complexos de negociação de faces, territórios e lugares característicos de gêneros monológicos. Ao final do percurso de análise de uma cartilha institucional da ANATEL, verificou-se o papel que a cadeia referencial da cartilha desempenha na gestão das relações de faces, territórios e lugares, bem como a forte interação entre aspectos ligados à seleção de recursos linguísticos e textuais e aspectos de ordem situacional.

Palavras-chave: Modelo de Análise Modular do Discurso. Estratégia discursiva. Cartilha.

Abstract: This paper presents the Modular Approach to Discourse Analysis and shows that its theoretical and methodological tools allow a study not only of the structure of dialogic discourses, but also of complex processes of negotiation of faces, territories and places of monological genres. At the end of the analysis of an institutional booklet of ANATEL, we verified the role of its reference chain in the management of relations of faces, territories and places, as well as the strong connection between the selection of linguistic and textual resources and contextual aspects.

Key-words: Modular Approach to Discourse Analysis. Discursive strategy. Booklet.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos do texto e do discurso têm se caracterizado pela percepção de que a linguagem não constitui nem um produto cuja complexidade se resolve na descrição de sua estrutura, nem um processo cuja

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

18

responsabilidade recai apenas sobre o produtor do discurso. Atualmente, os estudos do texto e do discurso, sob o influxo, em especial, de abordagens enunciativas, como as de Benveniste, Bakhtin e Voloshinov, bem como de abordagens microssociológicas, como as de Goffman e Gumperz, e da Análise da Conversação, de Sacks e Schegloff, colocam a interação no centro da análise e entendem que todo processo de constituição de sentidos por meio da linguagem (oral ou escrita) é o resultado da colaboração de, pelo menos, dois interlocutores (VION, 1992, KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, KOCH, 1997, BENTES; REZENDE, 2008).

Embora as abordagens que podem ser amplamente caracterizadas como interacionistas não formem um campo homogêneo no interior dos estudos da linguagem, dada a diversidade de princípios e posicionamentos teóricos e de procedimentos metodológicos, observa-se que todas compartilham alguns postulados gerais, postulados que permitem distingui-las, de um lado, de abordagens mais voltadas para o estudo da língua enquanto sistema fechado em si e, de outro, de abordagens mais radicalmente cognitivistas e, por isso, centradas no produtor do discurso (VION, 1992, KERBRAT-ORECCHIONI, 1992, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, MORATO, 2004). Esses postulados são:

- a comunicação não corresponde a uma simples transmissão de informações entre sujeitos desvinculados do contexto histórico e social;
- todo enunciado, mesmo que superficialmente seja monológico (produzido por um único locutor), é dialógico, uma vez que todo enunciado é uma resposta a enunciados prévios e é endereçado a um outro;
- todo processo de comunicação implica uma determinação recíproca das ações languageiras e não-languageiras realizadas pelos interlocutores;
- tanto quanto o locutor, o interlocutor deve ser considerado como um participante ativo da interação, na medida em que realiza não só uma atividade cognitiva de processamento de informações, mas também uma atividade reguladora dos comportamentos realizados na interação;
- o conjunto das regras linguísticas pré-existentes às interações apresenta uma estabilidade relativa, já que essas regras são fluidas, variáveis e dependentes do contexto, sendo a língua parcialmente constituída no curso da interação.

Inserido nessa vertente dos estudos interacionistas, este trabalho tem por objetivo apresentar um modelo de Análise do Discurso ao qual subjazem esses postulados, o Modelo de Análise Modular do Discurso. Definindo-se como uma abordagem cognitivo-interacionista, o modelo, como veremos mais detalhadamente adiante, busca integrar, numa mesma perspectiva de análise, as dimensões linguística, textual e situacional do discurso. Isso significa que, para essa abordagem, uma compreensão global da organização do discurso somente se alcança mediante a articulação equilibrada de informações relativas às estruturas propriamente linguísticas, aos processos de construção do texto e à situação (o contexto) de que a interação é parte constitutiva (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Neste trabalho, a apresentação de instrumentos teóricos e procedimentos metodológicos do modelo modular será feita com base na análise de um exemplar de um gênero monologal e escrito: uma cartilha institucional. Filiando-se a um projeto de pesquisa mais amplo¹, o presente trabalho busca mostrar que, embora tradicionalmente as abordagens interacionistas se dediquem, sobretudo, ao estudo de gêneros dialogais e orais, os processos interacionais de co-construção de sentidos, de negociação de imagens identitárias e de constituição de posições sociais estão igualmente presentes na interação mediada por discurso monologal e escrito. Nesse sentido, este trabalho evidencia que o estudo de discursos monologais pode se beneficiar do emprego dos instrumentos teóricos e metodológicos desenvolvidos pelas abordagens interacionistas, para as quais, como exposto em um dos postulados acima, todo enunciado, mesmo que monologal, é essencialmente dialogal, por ser sempre uma resposta a enunciados prévios e endereçado a um outro. Assim, após uma apresentação dos princípios gerais que definem o Modelo de Análise Modular do Discurso, procederemos ao estudo de uma cartilha institucional produzida pela Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL). Nesse estudo, mostraremos o papel que a construção da cadeia referencial do discurso exerce na negociação de faces, territórios e lugares.

*A negociação
de faces,
territórios e
lugares em uma
perspectiva
interacionista
da análise do
discurso*

19

1 Este trabalho filia-se ao projeto de pesquisa intitulado “A negociação de imagens identitárias no discurso organizacional”, coordenado pelo Professor Gustavo Ximenes Cunha, na Faculdade de Letras, da UFMG. Esse projeto tem por objetivo estudar, à luz do Modelo de Análise Modular do Discurso, as estratégias discursivas empregadas na gestão das relações de faces, territórios e lugares em dez cartilhas produzidas por cinco agências reguladoras do Estado (ANAC, ANP, ANATEL, ANTT, ANVISA).

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

20

Modelo de Análise Modular do Discurso: um modelo para o estudo da organização do discurso

Tendo como finalidade propor um instrumento de análise para o estudo da complexidade da organização do discurso e superar abordagens teóricas que se ocupam de aspectos parciais dessa organização, o Modelo de Análise Modular do Discurso, desenvolvido na Universidade de Genebra por equipe liderada por Eddy Roulet, oferece bases teóricas e metodológicas capazes de integrar e consolidar variadas pesquisas contemporâneas orientadas à compreensão e à análise do discurso (ROULET, 1999, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Assim, o modelo modular busca integrar, em um mesmo arcabouço teórico e metodológico, abordagens que se centraram em diferentes dimensões (linguísticas, textuais e situacionais) da organização discursiva. Como exposto em Cunha (2016, p. 33-34),

Do ponto de vista teórico, o fato de o modelo modular se inserir na corrente interacionista dos estudos da linguagem dá a ele especificidades que o diferenciam de outras abordagens do campo da Análise do Discurso. Ao se definir como um modelo interacionista, o modelo modular busca contribuições da Análise da Conversação de orientação etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003[1974]), da Pragmática (GRICE, 1979, AUSTIN, 1962; BROWN; LEVINSON, 1983), da Sociolinguística (LABOV; FANSHEL, 1977), da Microssociologia (GOFFMAN, 2011). (...) Entretanto, a filiação do modelo a essa mesma corrente de estudos não impede que seus pesquisadores considerem que as práticas discursivas são reguladas por expectativas sociais e históricas, as quais fazem com que os estudos focados apenas ou principalmente nos processos emergentes de estruturação da conversação precisem ser reconsiderados num quadro teórico mais amplo (BURGER, 1997).

Porque assume uma perspectiva interacionista ampliada e não focada exclusivamente nos processos de estruturação da conversa, o modelo modular incorpora contribuições de Bakhtin (2003), como a noção de dialogismo, e considera que “todo discurso é sempre uma resposta a discursos previamente produzidos e é elaborado em vista de um interlocutor efetivo ou potencial” (CUNHA, 2016, p. 34). Essa perspectiva permite ao modelo expandir seu horizonte de investigação, estudando não apenas interações face a face, mas também interações caracteriza-

das pela distância espacial e temporal entre os interlocutores, como é o caso da cartilha estudada neste trabalho.

Por meio dessa abordagem de cunho interacionista, o modelo genebrino permite articular as dimensões linguística (ligada à sintaxe, ao léxico e às variedades linguísticas), textual (relacionada à estrutura hierárquica do texto) e situacional (atinente ao universo de referência e à situação de interação) que constituem o discurso (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Ao incorporar ao estudo da organização do discurso uma dimensão textual, o modelo propõe uma distinção precisa entre as noções de texto e de discurso. No modelo, o texto diz respeito à maneira como os constituintes textuais (trocas, intervenções e atos) se organizam hierarquicamente, ao passo que o discurso corresponde à articulação das dimensões linguística, textual e situacional. Nessa maneira de conceber a relação entre texto e discurso, o texto corresponde a uma dimensão particular do discurso e, por isso, pode ser estudado em um módulo específico, o hierárquico (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2014).

A metodologia modular adotada pelo modelo favorece, assim, a compreensão da complexidade do discurso por meio de módulos recursivamente combinados. Tendo em vista a adoção pelo modelo dessa metodologia modular de análise, torna-se imprescindível a compreensão da noção de módulo, que se concebe como “um sistema de informações elementares, o qual deve fornecer a descrição de um domínio específico da organização discursiva” (CUNHA, 2014, p. 30). Nessa perspectiva, cada dimensão do discurso (linguística, textual ou situacional) é composta por módulos. Totalizam-se, com efeito, cinco módulos, que definem as informações que podem ser independentemente descritas. A dimensão linguística decompõe-se nos módulos lexical e sintático. A dimensão textual é formada pelo módulo hierárquico. Por fim, a dimensão situacional decompõe-se nos módulos interacional e referencial.

Na produção e compreensão do discurso, as informações modulares combinam-se em formas de organização elementares e complexas. No modelo, propõem-se sete formas de organização elementares: fonoprosódica ou gráfica, semântica, relacional, informacional, enunciativa, sequencial e operacional. Essas formas de organização são chamadas de elementares, porque resultam da combinação de informações extraídas apenas dos módulos. No modelo, são propostas outras cinco formas de organização, as complexas: periódica, tópica, polifônica, composicional e estratégica. Essas formas de organização são chamadas de comple-

*A negociação
de faces,
territórios e
lugares em uma
perspectiva
interacionista
da análise do
discurso*

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

22

xas porque resultam da combinação de informações extraídas do estudo dos módulos e de formas de organização elementares e/ou complexas (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, MARINHO, 2004).

Em síntese, o Modelo de Análise Modular do Discurso propõe a compreensão do discurso, de modo a explicitar as informações e os elementos básicos que o integram, permitindo, pois, a construção de um diálogo articulado entre diversas teorias e abordagens dedicadas aos estudos discursivos. Além disso, a metodologia modular proposta pelo modelo apresenta uma natureza bastante flexível, permitindo ao estudioso definir o percurso de análise que considere o mais adequado, em função de seus objetivos de pesquisa, bem como do *corpus* de análise.

Assim, para dar conta do papel que a cadeia referencial da cartilha da ANATEL exerce na negociação de faces, territórios e lugares entre suas instâncias de produção e recepção, nossa análise será realizada em algumas etapas. Inicialmente, analisaremos a cartilha do ponto de vista do módulo referencial, cujo estudo permitirá compreender essa cartilha como um exemplar de um gênero oficial utilizado por uma agência reguladora do Estado, bem como a natureza da interação entre a instância que se responsabiliza pela cartilha, a agência, e o leitor. Estudado o contexto de produção da cartilha, descreveremos sua forma de organização informacional, investigando os procedimentos de (re)ativação de objetos de discurso empregados na construção da cadeia referencial da cartilha. Em seguida, procederemos ao estudo da forma de organização tópica da cartilha, a fim de explicar, por meio da estrutura do texto, fenômenos identificados no estudo da organização informacional. Por fim, estudaremos a forma de organização estratégica da cartilha, combinando o estudo do módulo referencial e o estudo das formas de organização informacional e tópica. O objetivo dessa etapa final do trabalho é explicar em que medida as propriedades da cadeia referencial da cartilha refletem a negociação de faces, territórios e lugares entre a agência reguladora, instância responsável pela produção da cartilha, e o leitor².

2 Em Cunha (2016), foi proposta uma análise de uma cartilha da Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), com base no Modelo de Análise Modular do Discurso. Em função das especificidades da organização dessa cartilha e da flexibilidade da metodologia do modelo modular, foi adotado um percurso de análise diferente do que ora propomos para a cartilha da ANATEL. No estudo da cartilha da ANP, partiu-se da análise do módulo referencial. No interior da forma de organização estratégica, os resultados do módulo referencial foram sendo paulatinamente combinados com os resultados dos módulos sintático e hierárquico e das formas de organização sequencial, informacional e composicional.

Análise da cartilha à luz do módulo referencial

Integrante da dimensão situacional do discurso, o módulo referencial estuda as relações que o discurso mantém com o mundo em que é produzido, assim como as relações que mantém com o mundo que representa. Por adotar uma perspectiva interacionista dos estudos da linguagem, o modelo modular entende como o mundo em que o discurso se insere as relações interpessoais que se estabelecem entre os interlocutores, bem como o feixe de traços sociais (*status social, face, território etc*) que caracterizam as posições assumidas pelos agentes na interação. Quanto ao mundo que o discurso representa, o modelo modular considera que o mundo representado no discurso é construído em função do mundo em que o discurso se insere. Assim, o mesmo fato (um assalto, por exemplo) será narrado diferentemente por um jornalista, por uma testemunha e por um policial, exatamente porque esses agentes assumem posições divergentes na interação.

Para Rufino (2006), o módulo referencial tem categorias capazes de descrever as atividades, as ações e os conceitos envolvidos em uma determinada interação, a saber: representações praxiológicas e conceituais (esquemáticas e subjacentes ao discurso), estruturas praxiológicas e conceituais (emergentes e ligadas a realidades particulares), bem como o quadro acional, que trata da relação estabelecida pelos interlocutores e mediada seja por discurso oral, seja por discurso escrito. Desses instrumentos de análise, consideramos que dois deles são particularmente pertinentes para a compreensão do contexto de produção da cartilha da ANATEL: a representação conceitual e o quadro acional.

A representação conceitual tem por finalidade inventariar as propriedades típicas que podem ser atribuídas a um conceito ou referente. No módulo referencial, considera-se que os agentes dispõem de conhecimentos esquemáticos acerca dos objetos, seres e noções, conhecimentos que são mobilizados em uma interação (FILLIETTAZ, 2000). A representação conceitual explicita esses conhecimentos esquemáticos, que se distinguem por um forte grau de tipicidade ou tipicidade (CUNHA, 2008).

No que se refere às cartilhas produzidas por agências reguladoras do Estado (e não apenas à cartilha produzida pela ANATEL), a representação conceitual do mundo em que elas se inserem pode ser compor de algumas propriedades características, tais como sua instância de produção e o governo ao qual essa instância está ligada. No Brasil, as agências reguladoras foram criadas no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), no contexto da Reforma do Estado. Com as privatizações empreendidas no

*A negociação
de faces,
territórios e
lugares em uma
perspectiva
interacionista
da análise do
discurso*

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

24

âmbito dessa reforma, a finalidade do então governo era fazer com que o Estado deixasse o lugar de protagonista na execução dos serviços sociais e passasse a exercer funções de planejamento, regulação e fiscalização e a ser essencialmente um promotor da competitividade econômica (BRESSER-PEREIRA, 1997). Criadas nesse contexto, as agências são instituições que detêm o poder de formular regras e disciplinar a atuação dos agentes econômicos e cuja função central é regular serviços públicos delegados a empresas privadas (BARROSO, 2002, DASSO Jr., 2006).

Quanto ao papel que o discurso exerce no funcionamento das agências, asseveram Cunha, Oliveira e Picinin (2017, p. 5):

O funcionamento das agências está profundamente atrelado à realização de atividades discursivas, ou seja, ao uso intensivo da linguagem. Isso porque, para exercerem esse papel de órgão regulador e interventor, as agências se valem de uma profusão de gêneros do discurso, sobretudo escritos, por meio dos quais elas dialogam com os agentes econômicos e com os diferentes segmentos da sociedade diretamente afetados pela atuação desses agentes.

Desse modo, o exame de cartilhas institucionais revela que, por meio delas, as agências exercem basicamente duas ações: “(i) regular o comportamento de segmentos sociais, ditando seus deveres, e (ii) determinar como deve ser o papel desses segmentos no trato com as empresas privadas, ditando seus direitos” (CUNHA; OLIVEIRA; PICININ, 2017, p. 6). Assim, do ponto de vista do mundo em que as cartilhas se inserem, verifica-se que o referente *cartilha* constitui um conceito derivado do referente *Agências Reguladoras*. Este conceito, por sua vez, é derivado diretamente dos conceitos *Governo FHC* e *Reforma do Estado*. A figura 1 busca representar essas relações de derivação entre conceitos.

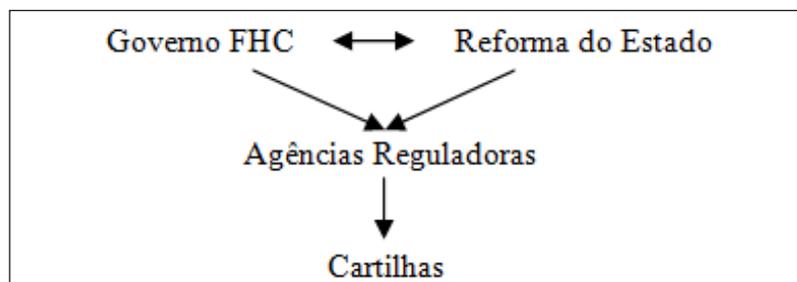


Figura 1 – Representação conceitual

Feita a descrição da representação conceitual da cartilha, podemos tratar da cartilha produzida pela ANATEL, por meio da descrição de seu quadro acional. O quadro acional é um instrumento de análise com que se descrevem as propriedades referenciais de uma interação efetiva, propriedades que dizem respeito aos agentes e ao modo como participam da interação. No quadro acional, a descrição das propriedades de uma situação específica resulta da articulação de quatro parâmetros: os *enjeux* comuns, as ações participativas, os complexos motivacionais e as posições acionais.

Os *enjeux* comuns correspondem à finalidade compartilhada pelos interlocutores. As ações participativas referem-se às “parcelas interdependentes de responsabilidade que cabem a cada um dos interactantes na emergência de um ‘enjeu comum” (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, p. 114). Os complexos motivacionais definem as razões exteriores à situação de discurso que levam os interlocutores a interagir. Por fim, as posições acionais descrevem as identidades que são efetivamente assumidas pelos agentes. No modelo modular, a identidade que um locutor assume é o resultado da articulação de diferentes noções. Assim, para se chegar à posição acional dos participantes da interação, consideram-se o *status* social de cada um deles, os papéis praxiológicos ligados às ações participativas, às faces e aos territórios em jogo³. Com o quadro acional, o módulo referencial oferece um instrumento de análise flexível o suficiente para descrever as particularidades de interações efetivas e capaz de explicitar a forma como os agentes estruturam sua associação momentânea (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001, CUNHA, 2016).

Em relação à cartilha em análise, considerando o contexto da Reforma de Estado e da privatização das empresas públicas de telecomunicações, verificamos que a ANATEL é o locutor que se responsabiliza pela cartilha e cujo propósito é explicitar ao usuário dos serviços de telefonia fixa quais são seus direitos e deveres no trato com as empresas privadas prestadoras desses serviços, bem como os deveres dessas empresas, relativamente à contratação e à prestação dos serviços⁴. Nesse

*A negociação
de faces,
territórios e
lugares em uma
perspectiva
interacionista
da análise do
discurso*

25

3 Relativamente à noção de face, ela deve ser compreendida como “valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através da linha [de conduta social] que os outros pressupõem que ela assumiu durante um contato particular” (GOFFMAN, 2011, p. 13-14). Complementando a definição goffmaniana de face, a noção de território pode ser compreendida como o conjunto de elementos físicos e simbólicos preservados pelo locutor no decorrer da interação (GOFFMAN, 1973).

4 Seguindo a perspectiva enunciativa de Ducrot (1987), entendemos como o locutor a instância que assume a responsabilidade pelo que é dito/escrito e não o sujeito empírico que produz o enunciado. Por isso, o locutor da cartilha é a ANATEL e não seu redator anônimo, já que toda a responsabilidade pelas informações nela expressas é da agência. Para mais detalhes sobre o regime enunciativo de discursos oficiais, cf. Cunha (2016a).

sentido, constitui o *enjeu* da cartilha ou sua finalidade a orientação/instrução do leitor quanto a direitos e deveres, o que se expressa já na capa da cartilha (figura 2), onde se faz menção aos direitos do consumidor dos serviços de telefonia⁵:

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

26



Figura 2 – Cartilha da ANATEL

Do ponto de vista das ações participativas, ao informar o usuário sobre seus direitos e sobre os deveres das empresas em sede da contratação e prestação de serviços de telefonia fixa, a ANATEL, por meio da cartilha, exerce as funções de planejamento, regulação e fiscalização, as quais foram assumidas pelo Estado ao deixar de executar diretamente os serviços públicos de telefonia, após as privatizações. Nas quatro páginas de que a cartilha se compõe, a ANATEL expressa os direitos do consumidor em trechos como estes:

Principais Direitos dos Usuários

Na sua relação com a prestadora:

Conhecer previamente as condições de contratação, prestação e suspensão do serviço

Receber cópia do contrato de prestação de serviço, gratuita-

5 A cartilha completa pode ser acessada em: < <http://www.anatel.gov.br/Portal/verificaDocumentos/documento.asp?numeroPublicacao=325142&filtro=1&documentoPath=325142.pdf>>. Acesso: 20 mar. 2016.

mente e independente de solicitação

Mudar de plano de serviço, sem estabelecimento de prazo de vínculo (fidelização ou carência)

E a agência expressa os deveres das empresas em trechos como estes:

Principais Obrigações das Prestadoras

Manter central de atendimento capacitada a receber e processar solicitações e reclamações

Dar atendimento prioritário às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida

Manter centrais de atendimento para intermediação da comunicação telefônica para deficientes auditivos

A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso

27

Relativamente às posições acionais, o *status* social dos interlocutores é estável durante toda a interação, uma vez que a ANATEL assume, de fato, o papel de agência reguladora, ao passo que o leitor com quem a agência dialoga por meio da cartilha assume o *status* social de consumidor dos serviços de telefonia fixa prestados por empresas privadas. No tocante aos papéis praxiológicos, verifica-se que a agência assume papel de informadora, ordenadora e controladora, de modo a construir/preservar a face de defensora dos direitos do consumidor, adentrando, consequentemente, no território do usuário para esclarecer a ele quais direitos poderão ser facultativamente exercidos por si na relação de consumo. As informações do quadro acional podem ser esquematizadas na figura 3.

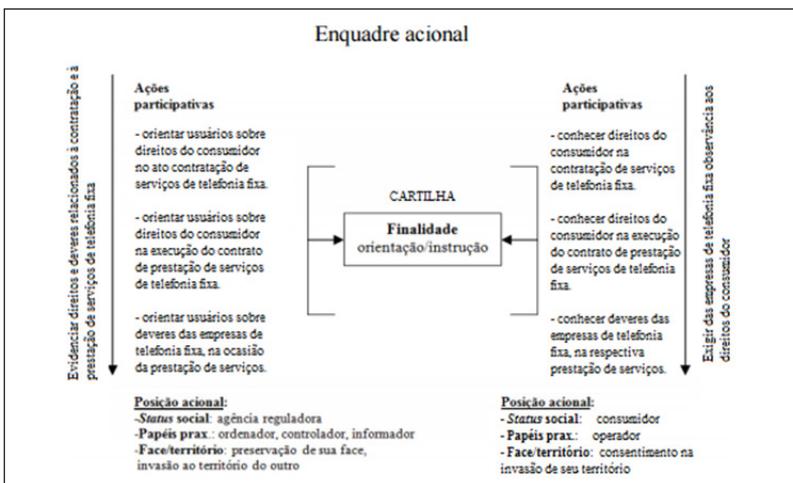


Figura 3 – Quadro acional

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

28

Na última etapa do estudo (a forma de organização estratégica), as informações obtidas com a descrição da representação conceitual e do quadro acional da cartilha da ANATEL serão combinadas com as informações resultantes do estudo das formas de organização informacional e tópica.

Análise da forma de organização informacional da cartilha

Neste item, realizamos o estudo da forma de organização informacional da cartilha da ANATEL. Essa forma de organização resulta da combinação de informações dos módulos hierárquico, referencial, lexical e sintático e tem como finalidade estudar a cadeia referencial do discurso, descrevendo a continuidade, o encadeamento e a progressão das informações contidas em cada ato⁶ (GROBET, 2000, CUNHA, 2008, 2013, 2014).

Conforme Grobet (2000), cada ato componente de uma produção discursiva ativa uma informação que pode ter pontos de ancoragem situados em níveis diferentes da memória discursiva dos interlocutores (conhecimentos compartilhados). O ponto de ancoragem mais imediatamente acessível na memória discursiva é o tópico. A título de ilustração, consideremos os atos (03-04) da cartilha da ANATEL:

(03) A Anatel tem muitas novidades para você

(04) Conheça **seus** direitos

O ato (03) ativa a informação *você*. Uma vez estocada na memória discursiva dos interactantes, essa informação constitui o tópico do ato (04), já que essa é a informação mais diretamente acessível em que o ato (04) se liga. Nas produções discursivas, os tópicos podem ser verbalizados por traços tópicos, como pronomes e expressões nominais definidas. No ato (04) do exemplo acima, o pronome *seus* constitui o traço que indica a ancoragem desse ato no tópico constituído por informação (*você*) previamente ativada em (03).

No modelo, considera-se ainda que cada ato pode se encadear ao tópico por meio de três formas de encadeamento ou tipos de progressão: progressão linear (o tópico do ato tem origem na informação imediatamente precedente), progressão com tópico constante (uma su-

6 O ato é a unidade mínima de análise do modelo modular e constitui uma das categorias definidas no módulo hierárquico (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

cessão de atos se ancora no mesmo tópico), e encadeamento à distância (o tópico do ato tem origem em informação mais distante) (ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). No exemplo acima, o ato (04) se liga ao tópico por progressão linear, uma vez que o tópico de (04) é informação ativada no ato imediatamente anterior.

No estudo da forma de organização informacional da cartilha da ANATEL, analisamos a sucessão dos 73 atos componentes do discurso, de modo a identificar o tópico em que a informação ativada em cada ato se ancora, bem como o modo de encadeamento do ato ao tópico. Por motivo de espaço, ilustraremos o estudo da forma de organização informacional por meio de um fragmento da cartilha. O quadro 1 apresenta a estrutura informacional do fragmento selecionado, que é o resultado da análise da forma de organização informacional⁷.

A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso

29

(05)	Principais Direitos dos Usuários [você]	Encadeamento à distância
(06)	Na sua [você] relação com a prestadora:	Tópico constante
(07)	(Direitos dos Usuários) Conhecer previamente as condições de contratação, prestação e suspensão do serviço	Encadeamento à distância
(08)	(Direitos dos Usuários) Receber cópia do contrato de prestação de serviço, gratuitamente e independente de solicitação	Tópico constante
(09)	(Direitos dos Usuários) Mudar de plano de serviço, sem estabelecimento de prazo de vínculo	Tópico constante
(10)	(prazo de vínculo) (fidelização ou carência)	Progressão linear
(11)	(Direitos dos Usuários) Cancelar, a qualquer momento, o plano de serviço escolhido	Encadeamento à distância
(12)	(Direitos dos Usuários) Ao trocar de prestadora,	Tópico constante
(13)	(Direitos dos Usuários) ter a divulgação do seu novo número nas chamadas destinadas ao número antigo	Tópico constante
(14)	(Direitos dos Usuários) Não pagar a assinatura referente ao período de suspensão total do serviço por falta de pagamento	Tópico constante
(15)	(Direitos dos Usuários) Não ser cobrado por nenhum serviço, bem ou facilidade adicional	Tópico constante
(16)	(serviço ou facilidade adicional) (por exemplo, secretária eletrônica, identificador de chamadas, siga-me)	Progressão linear
(17)	(Não ser cobrado) após 24 horas do pedido de cancelamento	Encadeamento à distância

Quadro 1 – Estrutura informacional

7 Conforme as convenções de apresentação da análise da organização informacional, no quadro, os atos são numerados, e os traços que remetem ao tópico são apresentados em negrito. O tópico aparece entre colchetes, depois do traço. Quando o tópico não é verbalizado por traço tópico, ele aparece entre parênteses, no início do ato.

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

30

Nesse trecho, a maior parte dos atos (06, 08, 09, 12-15) liga-se ao mesmo tópico, já que a maior parte deles trata dos *Direitos dos Usuários*. Por isso, o trecho caracteriza-se pela predominância da progressão por tópico constante. O ato (5) liga-se ao tópico por encadeamento à distância, porque se ancora em informação ativada em (3), *usuário ou você*. Nesse ato ((3) *A Anatel tem muitas novidades para você*), a instância de produção da cartilha faz referência direta ao leitor. Os atos (10) e (16) ligam-se ao tópico por progressão linear, uma vez que se encadeiam em informação ativada no ato imediatamente anterior. Os atos (7) e (11) ligam-se ao tópico por encadeamento à distância, pois remetem a uma informação ativada em (5), que diz respeito aos direitos dos usuários. O ato (17) também liga-se ao tópico por encadeamento à distância, por se encadear em informação ativada em (15), a qual se refere à vedação de cobrança pela prestação de serviços adicionais de telefonia fixa.

Vale chamar a atenção para a forma como, ao longo trecho, ao referente *você*, ativado inicialmente no ato (03), vão sendo atribuídas as propriedades não de um cidadão com direitos e deveres prescritos, por exemplo, na Constituição, mas de um usuário ou um consumidor de serviços com direitos e deveres contratuais, o que constitui um reflexo do *status* social de consumidor assumido pelo leitor da cartilha, tal como apontado no quadro acional (figura 3). Assim, esse interlocutor com quem a agência (o Estado) dialoga é alguém que deve estar atento a contratos (07 – *Conhecer previamente as condições de contratação, prestação e suspensão do serviço*), que tem liberdade para mudar de empresa (09 – *Mudar de plano de serviço, sem estabelecimento de prazo de vínculo*) e que não deve se deixar enganar pela atuação de empresas (15 – *Não ser cobrado por nenhum serviço, bem ou facilidade adicional*). Desse modo, porque a ANATEL dialoga com um consumidor, o leitor, ao longo de toda a cartilha, é referido cinco vezes como *usuário*, uma vez como *consumidor* e nenhuma como *cidadão*. Mais adiante, veremos as implicações que a construção do referente *você* como consumidor tem para a gestão de relações de faces, territórios e lugares.

Com a análise dos 73 atos que integram o discurso completo da cartilha, verificou-se que nela há 19 (26,38%) progressões lineares, 26 (36,11%) encadeamentos à distância e 27 (37,5%) tópicos constantes. A menor percentagem dos atos se liga ao tópico por meio de progressão linear, sendo expressiva a quantidade de atos relacionados ao tópico por tópico constante e encadeamento à distância.

Além disso, 45 (61,64%) atos não apresentam traços tópicos, ou seja, não trazem itens anafóricos que remetem ao tópico, enquanto apenas 28 (38,36%) atos apresentam traços tópicos. Sendo assim, a maior parte do discurso não possui marca linguística indicativa de qual é o tópico de um ato. Porém, apesar de a maior parte dos atos não apresentar traços tópicos, os tópicos podem ser facilmente recuperados na memória discursiva, porque toda a cartilha aborda fundamentalmente o tema de direitos dos usuários quanto à prestação de serviços de telefonia fixa.

Feitas essas considerações, passaremos à análise da forma de organização tópica da cartilha, por meio da combinação do estudo da forma de organização informacional, realizada neste item, e do estudo do módulo hierárquico. Como veremos, a forma de organização tópica tem por finalidade dinamizar a descrição da cadeia referencial propiciada pela forma de organização informacional.

Análise da forma de organização tópica da cartilha

Na análise da forma de organização tópica, procura-se dinamizar a análise da forma de organização informacional, descrevendo, em especial, a hierarquia e as relações de derivação entre as informações ativadas em um discurso, com o fim de explicar os encadeamentos verificados na descrição da estrutura informacional. Para explicar os processos que subjazem a esses encadeamentos, combinam-se o estudo da forma de organização informacional e os estudos de módulos e de outras formas de organização (GROBET, 2000, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Neste trabalho, procederemos à combinação da estrutura informacional e da estrutura hierárquica, que resulta do estudo do módulo hierárquico. A combinação das estruturas informacional e hierárquica permite descrever a hierarquia existente entre informações principais e subordinadas, fornecendo evidências a respeito do grau de acessibilidade, na memória discursiva, das informações que funcionam como ponto de ancoragem (os tópicos) e, conseqüentemente, do grau de importância que o locutor atribui a essas informações.

Em linhas gerais, o módulo hierárquico é o responsável por definir as categorias e as regras que permitem descrever as estruturas hierárquicas de um texto. Nesse módulo, considera-se que “toda intervenção linguageira (cumprimento, pedido, asserção, etc) constitui uma PROPOSIÇÃO, que desencadeia um processo de negociação entre os

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

32

interactantes” (ROULET; FILLIETAZ; GROBET, 2001, p. 57). Assim, toda interação verbal caracteriza-se por um processo de negociação em que os agentes apresentam proposições, reagem a elas e as ratificam. Nesse sentido, toda unidade textual corresponde a uma das fases de um processo de negociação específico (proposição, reação e ratificação), e é esse processo que as estruturas geradas no módulo hierárquico reconstroem. Com a estrutura hierárquica, é possível visualizar as hierarquias e as relações que os constituintes do texto – trocas, intervenções e atos – estabelecem entre si (CUNHA, 2013).

Por motivo de espaço, analisaremos apenas a forma de organização tópica do fragmento da cartilha da ANATEL estudado no item anterior e formado pelos atos (05-17). A figura 4 resulta da combinação de acoplagem da estrutura informacional do fragmento (quadro 1) e de sua estrutura hierárquica⁸.

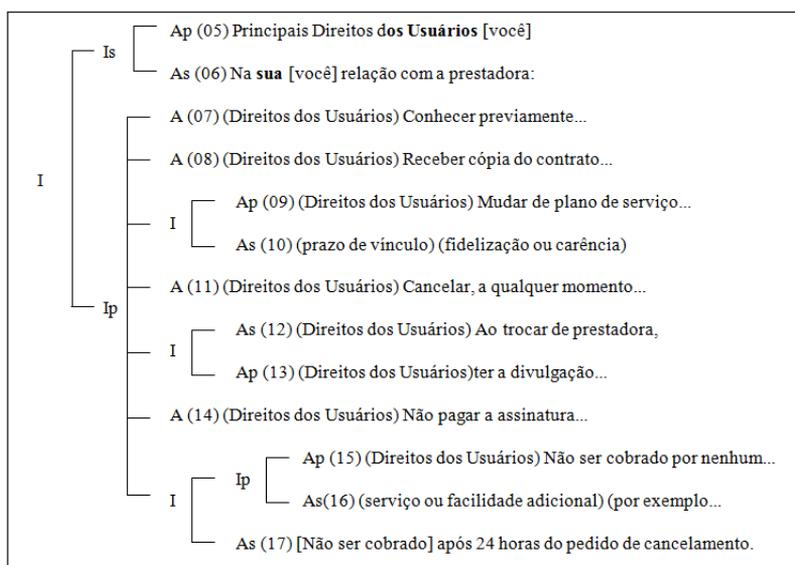


Figura 4 – Acoplagem das estruturas hierárquica e informacional

Como exposto na estrutura, o fragmento da cartilha compõe-se basicamente da justaposição de constituintes textuais que expressam informações sobre os direitos dos usuários. No que se refere à hierarquia dos constituintes textuais, os atos (05-06) formam uma intervenção que,

⁸ Do ponto de vista hierárquico, a estrutura apresenta estas informações: ato (A), intervenção (I), principal (p), subordinado (s).

por indicar o tópico (*Direitos dos usuários*) das informações expressas na intervenção formada pelos atos (07-17), é subordinada em relação a esta. Já essa Ip (07-17) é formada por atos e intervenções coordenados que expressam os direitos dos usuários de telefonia fixa. O efeito de justaposição de informações é decorrente exatamente da coordenação de constituintes textuais. Do ponto de vista informacional, os atos (05-06) ativam a informação *Direitos dos usuários*, que, uma vez estocada na memória discursiva dos interlocutores, funciona como tópico da maior parte dos atos do trecho em análise.

A combinação das estruturas informacional e hierárquica traz explicações para fenômenos apenas constatados na análise informacional. Como vimos, a maior parte dos atos não possui traços tópicos, isto é, expressões que indiquem o tópico a que um ato se liga. Conforme Grobet (2000), quanto mais acessível um tópico encontra-se na memória discursiva, menor a necessidade de marcas sinalizando o tópico. Na cartilha, a ativação de *Direitos dos usuários* logo no início do trecho deixa essa informação bastante acessível na memória discursiva dos interlocutores e, portanto, torna desnecessária sua retomada por expressões anafóricas ao longo do trecho.

Também vimos que, no fragmento, há atos que se ligam aos tópicos por encadeamento à distância. De modo geral, informações ativadas em atos mais distantes constituem informações menos acessíveis na memória discursiva. Sendo assim, quando uma informação desse tipo constitui tópico de um ato, o produtor do discurso costuma usar expressões anafóricas remetendo ao tópico, para auxiliar o leitor em seu trabalho de recuperar esse tópico pouco acessível (GROBET, 2000, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001). Porém, na cartilha, quando há encadeamento à distância, o tópico é facilmente inferível ou recuperável, e o locutor não emprega traços tópicos. Uma explicação para essas propriedades da cadeia referencial da cartilha está na estrutura hierárquica do trecho. Como vimos, a ativação de *Direitos dos usuários* logo no início do trecho e em um ato principal, o ato (05), faz com que o grau de acessibilidade dessa informação seja elevado e dispense traços tópicos, mesmo quando o encadeamento se dá à distância.

No próximo item, estudaremos a forma de organização estratégica da cartilha da ANATEL, combinando o estudo do módulo referencial e o estudo realizado neste item e no anterior sobre as formas de organização informacional e tópica.

Análise da forma de organização estratégica da cartilha

Nesta etapa final do trabalho, em que se estuda a forma de organização estratégica da cartilha, o objetivo é compreender o papel que, nessa cartilha, a cadeia referencial exerce na negociação de faces, territórios e lugares entre a ANATEL e os leitores.

No modelo modular, a forma de organização estratégica estuda o modo como os agentes, numa dada interação, coordenam as relações de faces, territórios e lugares. A finalidade é explicar os comportamentos dos agentes em termos de estratégias discursivas (BURGER, 1995). No estudo da gestão das relações de faces e territórios, combinam-se informações acerca dessas noções de face e território, componentes do quadro acional, com informações de outros módulos e formas de organização, para verificar, em perspectiva semelhante à de Brown e Levinson (1987), como os agentes fazem dos recursos linguageiros estratégias para reduzir as ameaças às suas faces e aos seus territórios. Por sua vez, o estudo das relações de lugares descreve o papel da linguagem no estabelecimento da relação vertical ou de dominância/poder entre os interactantes, durante o desenvolvimento da interação (ROULET, 1999, ROULET; FILLIETTAZ; GROBET, 2001).

Na cartilha da ANATEL, a gestão de faces, territórios e lugares entre a agência e o usuário dos serviços de telefonia fixa é complexa. Tendo em vista seu *status* de agência reguladora do Estado, a ANATEL tem legitimidade para atacar a face do leitor, reservando a ele o lugar de interlocutor sem direito à fala (a interação é monologal e sem a representação de trocas fictícias com o leitor), e para invadir seu território, prescrevendo seus direitos e, conseqüentemente, limitando sua liberdade futura de ação. Mas, porque as agências foram criadas com a finalidade de fiscalizar e regular a prestação de serviços ao usuário/consumidor, esses ataques são contrabalançados pela suposição de que uma agência reguladora, como a ANATEL, age em benefício do consumidor, ao informar seus direitos e as obrigações das empresas privadas prestadoras de serviços de telefonia.

A atuação ambígua da agência, que ataca a face do leitor para supostamente proteger seus direitos em relação às empresas, é a responsável pela maneira como o texto da cartilha é estruturado. Ao listar em intervenções coordenadas os direitos do leitor e as obrigações das empresas, a agência cria uma relação de lugares desigual entre uma instância de produção (a ANATEL) que detém poder, conhecimento e legi-

Gustavo

Ximenes Cunha

Rafael Vinícius

de Carvalho

Picinin

34

timidade para atribuir direitos e deveres e uma instância de recepção (o leitor da cartilha) que, por necessitar de informações e orientações sobre direitos conexos à prestação de serviços de telefonia, detém menos poder e conhecimento. Porém, a desigualdade dessa relação de lugares não é agressiva para a face e o território do leitor, uma vez que, como exposto no estudo do módulo referencial e da forma de organização informacional, o leitor a quem a ANATEL se dirige não se identifica com o cidadão cujos direitos e deveres estão prescritos na Constituição⁹, mas com o usuário ou o consumidor cujos direitos e deveres estão prescritos em contratos com empresas privadas.

Ao proceder dessa forma, a ANATEL, reivindicando a imagem de instância fiscalizadora e reguladora, reitera o papel meramente administrativo do Estado e contribui para legitimar a Reforma em cujo âmbito foi criada, uma Reforma que, como vimos no estudo da representação conceitual da cartilha (Figura 1), se pautou pelo enxugamento da máquina estatal, via diferentes mecanismos (privatização, terceirização e publicização), e pelo fortalecimento do mercado. Nessa perspectiva, a ANATEL figura-se como coadjuvante na proteção do consumidor, já que ao Estado não cabe desempenhar a função de prestador direto de serviços públicos, como o de telefonia fixa, mas sim atuar como mero regulador das práticas postas no mercado e da relação entre empresas e usuários/consumidores.

Em outros termos, compor uma cartilha por meio da listagem de atos que remetem basicamente e de forma constante aos tópicos *direitos do consumidor/usuário e deveres de empresas privadas* constitui uma estratégia discursiva condizente com uma instituição, a agência, criada por uma Reforma a que subjaz o ideário do Estado Mínimo e do livre mercado. Com isso, derrota-se a noção de Estado interventor e assegurador de direitos constitucionais do cidadão, fortalecendo-se, de toda sorte, a consolidação da Reforma do Estado e das políticas administrativas descentralizadoras (DASSO Jr., 2006).

Propondo cartilhas como a que analisamos neste trabalho, a ANATEL, em cumprimento de seu dever legal regulador e informativo, faz presumir equilíbrio das relações contratuais firmadas entre usuários e prestadoras de serviços, contribuindo para aumentar a aceitabi-

9 Na definição de Bourdieu (2014, p. 455-456), o cidadão é “essa entidade jurídica que existe como alguém que mantém relações de direito e de dever com o Estado” e “é aquele que é reconhecido com tal pela Constituição”.

Gustavo
Ximenes Cunha

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

36

lidade, perante os leitores de discursos institucionais, do projeto des-centralizador do Estado e de enxugamento da máquina pública, como estratégia administrativa. Com o estudo aqui desenvolvido, verifica-se que à visada informativa ou instrucional da cartilha sobrepõe-se uma visada de convencimento do leitor e de naturalização de determinados discursos acerca da administração pública/privada e de interesses de mercado. Verifica-se, dessa forma, que a construção da cadeia referencial em uma cartilha institucional pode exercer papel de primeira importância na negociação de faces, territórios e lugares.

Considerações finais

Este trabalho apresentou o Modelo de Análise Modular do Discurso, direcionando suas contribuições à análise de cartilha institucional da Agência Nacional de Telecomunicações, a ANATEL. Como exposto na introdução, nosso intuito foi, além de oferecer uma apresentação do modelo modular, evidenciar que os instrumentos teóricos e metodológicos dessa abordagem permitem um estudo aprofundando não apenas da estruturação de discursos dialogais ou produzidos por interlocutores face a face, mas também de processos complexos de co-construção de sentidos e de negociação de faces, territórios e lugares verificáveis mesmo em gêneros monológicos e escritos, como a cartilha institucional.

Com o percurso de análise proposto, analisou-se a cartilha da ANATEL, inicialmente, do ponto de vista do módulo referencial. Em seguida, procedeu-se ao estudo das formas de organização informacional e tópica. Por fim, os estudos precedentemente realizados foram combinados na análise da forma de organização estratégica da cartilha. Ao final do percurso, foi possível verificar o papel que a cadeia referencial da cartilha da ANATEL desempenha na gestão das relações de faces, territórios e lugares.

Enquanto estratégia discursiva, a maneira como na cartilha as informações são ativadas e reativadas pode conduzir o leitor à crença de que a ANATEL implementa medidas eficazes de proteção dos direitos dos consumidores, especialmente aqueles relacionados à prestação privada dos serviços de telefonia fixa, cuja natureza pública não se desnaturou após o processo de privatização desses serviços. Constatou-se, portanto, mediante o percurso de análise adotado, que, na cartilha institucional, a justaposição de direitos do consumidor e de deveres de empresas pode ter como efeito diluir a tensão causada com o processo privatizador de empresas públicas e, ao mesmo tempo, difundir a noção

de atuação efetiva do Estado em defesa do cidadão, que passa, na nova conjuntura, a ser entendido como usuário ou consumidor dos produtos oferecidos por empresas de telefonia em concorrência.

Com base nos instrumentos teóricos e metodológicos do modelo modular, a análise desenvolvida por meio da articulação de aspectos linguísticos, textuais e situacionais revela uma relação bastante estreita entre o contexto político e histórico de criação das agências e os gêneros do discurso de que as agências se valem para exercer seu papel. Por isso, o estudo da cartilha da ANATEL possibilitou mostrar a forte interação entre aspectos ligados à seleção de recursos linguísticos e textuais e aspectos de ordem situacional.

A negociação de faces, territórios e lugares em uma perspectiva interacionista da análise do discurso

37

REFERÊNCIAS

BARROSO, Luis Roberto. Agências reguladoras. Constituição, transformações do estado e legitimidade democrática. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro/RJ, n. 229, p 285-311, 2002.

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. Texto: conceitos, questões e fronteiras [com]textuais. In: SIGNORINI, Inês. (org). *[Re] discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle*. (Cadernos MARE da reforma do estado, v. 1.) Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen. *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BURGER, Marcel. L'identité négociée: "rapports de place(s)" dans un entretien télédiffusé. *Cahiers de linguistique française*, Genebra, n 17, p. 09-33, 1995.

CUNHA, Gustavo Ximenes. *O sequenciamento de textos como estratégia discursiva: uma abordagem modular*. 250f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2008.

Gustavo
Ximenes Cunha

_____. *A construção da narrativa em reportagens*. 601f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte-MG, 2013.

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

_____. *Para entender o funcionamento do discurso: uma abordagem modular da complexidade discursiva*. Curitiba: Appris, 2014.

38

_____. Análise de uma cartilha institucional em uma abordagem modular da complexidade do discurso. *Revista do GEL*, Campinas/SP, n. 13, p. 31-55, 2016.

_____. A construção de imagens de si no discurso organizacional. In: TOMAZI, Micheline Mattedi; ROCHA, Lúcia Helena Peyroton da; POMPEU, Júlio César. (Orgs.). *Estudos discursivos em diferentes perspectivas: mídia, sociedade e direito*. São Paulo: Terracota Editora, 2016a, p. 111-126.

CUNHA, Gustavo Ximenes; OLIVEIRA, Ana Larissa Adorno Marciotto; PICININ, Rafael Vinícius de Carvalho. A nominalização deverbal em cartilhas de agências reguladoras do Estado: de como a gramática produz efeitos de autoridade e não-negociação. *ACTA*, Maringá, A nominalização deverbal em cartilhas de agências reguladoras do Estado: de como a gramática produz efeitos de autoridade e não-negociação. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)*, 2017.

DASSO JR., Aragon Érico. *Reforma do Estado com participação cidadã?: déficit democrático das agências reguladoras brasileiras*. Tese (Doutorado em Direito). Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2006.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Traduzido por Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FILLIETTAZ, Laurent. *Actions, activités et discours*. 2000. 403f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

GOFFMAN, Erving. *La mise en scène de la vie quotidienne: les relations em public*. v. 2. Paris: Les éditions de minuit, 1973.

_____. *Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face*. Traduzido por Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.

GROBET, Anne. *L'identification des topiques dans les dialogues*. 2000. 513f. Tese (Doutorado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra, 2000.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Les interactions verbales*. v. 1. Paris: Colin, 1992.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1997.

MARINHO, Janice Helena Chaves. Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. *Revista da Anpoll*, São Paulo/SP, n. 16, p. 75-100, 2004,.

MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUS-SALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 311-352.

ROULET, Eddy. *La description de l'organisation du discours*. Paris: Didier, 1999.

ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang, 2001.

RUFINO, Janaína de Assis. *As mulheres de Chico Buarque: análise da complexidade discursiva de canções produzidas no período da ditadura militar*. Dissertação (Mestrado em Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2006.

*A negociação
de faces,
territórios e
lugares em uma
perspectiva
interacionista
da análise do
discurso*

VION, Robert. *La communication verbale: analyse des interactions*.
Paris: Hachette, 1992.

Gustavo
Ximenes Cunha

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

Rafael Vinícius
de Carvalho
Picinin

40

Metadiscorso na perspectiva de Hyland: Definições, modelos de categorização e possíveis contribuições.

Metadiscourse from Hyland's perspective:
definitions, categorization models, and possible contributions.

Adriana da Silva

Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa, MG, Brasil

Resumo: Metadiscorso é um campo de estudo que recebeu muita atenção em diferentes áreas do estudo da linguagem a partir de diferentes perspectivas teóricas e pode ser considerado como uma corporificação das relações de interação entre interlocutores através do texto. É importante pensar nas dificuldades para a definição do termo metadiscorso. Sendo assim, este artigo tem o objetivo de apresentar as definições comumente usadas, indicar alguns modelos ou quadros teóricos que trabalham com esse conceito e apontar possíveis aplicações desses estudos. Apresentam-se algumas perspectivas teóricas e práticas de forma a contribuir para estudos desenvolvidos com base nesse conceito, oferecendo subsídios para futuras pesquisas em diferentes esferas sociais.

Palavras-chave: Metadiscorso. Interação. Posicionamento/instanciamento. Engajamento. Escrita.

Abstract: Metadiscourse is a field of study that has received much attention in different areas of the study of language from various theoretical perspectives and it can be considered as the embodiment of the relations of interaction between interlocutors through the text. It is relevant to thinking about the difficulties of defining the term metadiscourse, and so this article intends to present the definitions commonly used, to indicate some models or theoretical frameworks that work with this concept and to point possible applications of these studies. It presents some theoretical and practical perspectives in the study of this theme, and it intends to offer a subsidy for future research in different social spheres.

Key-words: Metadiscourse. Interaction. Stance. Engagement. Writing.

1. Introdução

O estudo e o processo de ensino-aprendizagem da escrita acadêmica passaram a ser amplamente apresentados em artigos, dissertações e teses acadêmicas a partir de diferentes perspectivas metodológicas e teóricas. Na tentativa de se achar um modelo que levasse em consideração o caráter interativo da linguagem nas atividades de leitura e escrita, baseando-se na relação entre leitores e autores via texto/discurso, o modelo de metadiscorso proposto por Hyland e Tse (2004) e Hyland (2005a) surge como uma perspectiva interessante para os estudos acadêmicos, mas também como possibilidade para a análise de gêneros de outras esferas sociais.

Os estudos do letramento acadêmico partem do pressuposto de interação entre produtores de textos e leitores da esfera acadêmica, mas diferentes modelos teóricos tentam abordar essa interação a fim de explicitá-la linguisticamente. O modelo de metadiscorso apresentado por esses autores pretende explicitar como os recursos linguísticos presentes na superfície textual ajudam a guiar o leitor e também o envolvem nas intenções do escritor. Trata-se de uma forma de visualizar nos textos as relações de interação entre autor e leitor, mas Hyland (2005a) alerta que o metadiscorso pode ser visto como um termo guarda-chuva amplamente conhecido por analistas do discurso, muito usado nos estudos de Linguística Aplicada, podendo ser subteorizado ou empiricamente vago. Nesses estudos, muitas vezes, utilizam-se das ferramentas da Linguística de Corpus e, recentemente, chamou a atenção dos estudiosos da Linguística Textual (CAVALCANTE, 1998). Mesmo assim, os estudos no Brasil baseados nesse modelo teórico ainda são restritos e, muitas vezes, ainda encontram a língua como um problema, pois muitos desses estudos foram feitos e divulgados em língua inglesa.

Considera-se um modelo de análise do texto interessante, mas pouco divulgado no Brasil e, dessa forma, pode-se promover a disseminação desse conhecimento entre alunos, professores e possíveis pesquisadores interessados na temática. Na verdade, o trabalho realizado por Hyland (2005a), apresenta um modelo que teve como fonte diferentes autores e diz respeito ao seu trabalho com gêneros acadêmicos na Linguística Aplicada ao longo de mais de uma década.

O artigo está dividido em cinco partes: na primeira, apresenta-se o objetivo deste trabalho; na segunda, faz-se uma incursão pelas diferentes definições de pesquisadores para o metadiscorso; na terceira, in-

veste-se na apresentação de diferentes modelos de estudo da temática, com ênfase nas categorizações apresentadas nos trabalhos de Hyland (2005 a e 2005b); na quarta, são indicadas possíveis relações entre metadiscorso e ensino e, na quinta, as considerações finais deste artigo são expostas.

2. Os conceitos de metadiscorso

Os estudos mais consistentes sobre o metadiscorso tiveram início na década de 90, mas conforme ressaltam Hyland e Tse (2004), desde a década anterior, pesquisas já usavam esse termo. Metadiscorso é um conceito familiar aos estudos da escrita, da leitura e da estrutura textual, mas, como alertam Hyland e Tse (2004, p.156), “frequentemente é erroneamente caracterizado como ‘discurso sobre o discurso’” (grifos dos autores). Assim, justifica-se uma análise dos conceitos atribuídos ao termo e indicações de diferentes perspectivas teóricas envolvidas nesse processo¹.

No mesmo artigo (HYLAND; TSE, 2004, p.156), os autores afirmam que “o metadiscorso continua inferiormente teorizado e empiricamente vago”. Isso acontece pois muitos pesquisadores usam o termo e o classificam de acordo com suas expectativas e necessidades. Para adotarmos um conceito mais preciso é necessário verificar o que diferentes autores postulam.

Hyland e Tse (2004, p.157), retomam a definição dada por Hyland (2000, p.109) e afirmam que “o metadiscorso é definido como elementos linguísticos que são usados para organizar um discurso ou que indicam a postura do escritor em relação tanto ao seu conteúdo quanto ao seu leitor”. É importante investir no metadiscorso, pois ele pode indicar caminhos para a interação leitor e escritor via texto². Os modelos interacionais de leitura e escrita indicam essa interação, mas o metadiscorso pode materializar e levar o leitor a perceber isso através do uso de mecanismos linguísticos.

Como ressalta Silva (2008, p. 29), ao discutir o processo de interação na leitura, “Estudar as relações entre escritor/texto/leitor sem-

1 Cabe ressaltar aqui que as traduções feitas neste trabalho serão traduções livres elaboradas pela autora e, algumas vezes, propositalmente, alguns itens lexicais não serão traduzidos, pois ainda precisam ser melhor repensados em função da relação do trabalho de Hyland com a Linguística Sistêmico Funcional e a Linguística Aplicada.

2 De acordo com Halliday e Hasan (1976, p.1), texto diz respeito a qualquer passagem falada ou escrita, de qualquer tamanho e que forma um todo significativo.

pre fascina, pois entender como este é capaz de compreender um texto implica em lidar, tanto com conhecimentos linguísticos quanto com extralinguísticos.” Na escrita, o produtor textual não lida apenas com aspectos linguísticos, mas, de forma estratégica, planeja e organiza a sua produção, deixando pistas para que seu leitor compreenda o texto³. Assim como o leitor deve ativar esses diferentes conhecimentos para interagir com o escritor e compreender o texto.

Hyland (2005a, p. ix) afirma que o conceito de metadiscorso é baseado na escrita como engajamento social, pois possibilita ao escritor⁴, por exemplo, criar um texto convincente e coerente em contextos sociais particulares. No mesmo livro, o autor considera que:

O metadiscorso é um conceito relativo no qual os itens textuais só funcionam como metadiscorso em relação a outra parte do texto. Assim, o que pode ser metadiscorso em um contexto retórico pode expressar o material proposicional em outro, e as análises devem sempre examinar cada item individualmente para determinar sua função. (HYLAND, 2005a, p.24).

O autor usa o termo *proposição* em seu texto várias vezes, mas não define uma proposição. De modo simplista, uma proposição pode ser vista como um conjunto de ideias e de suas relações para representar o significado de uma frase, mas em Hyland e Tse (2004), os autores afirmam que o metadiscorso é diferente dos aspectos proposicionais. Eles retomam a definição de Vande Kopple (1995) e afirmam que o autor é vago ao definir o termo proposição, pois considera que a proposição diz respeito a pensamentos, atores ou estados de pessoas, tudo que está no mundo e fora do texto, ou seja, extratextual⁵. Os próprios autores (Hyland; Tse, 2004, p.161) conclamam que o foco não deve ser “a distinção inútil” entre o proposicional e o metadis-

3 Koch (2002, p.19) compara o texto com “o jogo da linguagem”, segundo o qual os “estrategistas” se valem de processos de ordem sociocognitiva, interacional e textual na produção e percepção do sentido.

4 O texto é uma unidade de sentido falada ou escrita, mas, neste trabalho, ocupa-se especificamente do texto escrito e acadêmico.

5 Hyland e Tse (2004, p. 159-160) citam Halliday (1994), para quem, segundo eles, o material proposicional é algo que pode ser discutido, afirmado, negado, duvidado, insistido, qualificado, temperado, lamentado, e assim por diante. Trata-se de uma definição que precisa ser mais aprofundada em outros trabalhos.

curso, indicando “a necessidade de se recuperar o vínculo entre as formas pelas quais os escritores se introduzem em seus textos para organizá-los e comentá-los para que sejam apropriados a um contexto retórico particular.”(HYLAND; TSE, 2004, p. 161).

No livro, Hyland (2005a) afirma que o termo metadiscorso foi cunhado por Harris em 1959 e, depois, desenvolvido por autores como Williams (1981), Kopple (1985) e Crismore (1989). Já nas últimas décadas, os estudos priorizaram uma relação de linguagem humana como interação e engajamento entre produtores e leitores, por exemplo, por tratarmos do processo da escrita. O autor ainda esclarece que:

O metadiscorso é, portanto, um elo importante entre um texto e seu contexto, uma vez que aponta para as expectativas que os leitores têm para certas formas de interação e engajamento. Ele destaca o papel dialógico do discurso, revelando a compreensão de um escritor de uma audiência através das formas como aborda os leitores e as suas necessidades. Estas expectativas são sociais, afetivas e cognitivas, baseadas nas crenças e valores dos participantes, em suas metas individuais e em suas experiências com textos semelhantes no passado. (HYLAND, 2005a, p.13).

Percebe-se que o autor está preocupado com a noção de engajamento social que permite a comunicação via texto. Na perspectiva dele (2005a, p. 14), “o metadiscorso são aspectos textuais que explicitamente organizam um discurso ou uma postura do escritor em relação ao seu conteúdo ou ao leitor.” Ou seja, a interação entre autor e leitor se materializa em elementos linguísticos do texto.

2.1 Os modelos de metadiscorso

O metadiscorso possibilita a análise de como um autor produz um texto, um gênero qualquer e, nele, organiza o seu sistema de argumentação e persuasão. Existem diferentes taxonomias que propõem a categorização do metadiscorso, mas, como ressalta Hyland (2005a), elas costumam ter como base a categorização proposta por Vande Kopple (1985).

Por sua vez, deve-se ressaltar que esses trabalhos tiveram como fonte as funções textual e intertextual apresentadas por Halliday (1994). Em seu trabalho, o pesquisador apresenta um modelo com dois tipos de

marcadores metadiscursivos: o textual, composto pelas subcategorias: conectividade textual, códigos de glosa, marcadores de validade e narradores, e o interpessoal que se subdivide em marcadores ilocucionais, marcadores de atitude e comentários. Essa taxonomia sofreu alterações em seus trabalhos posteriores.

Com base nesse modelo, Amirousefi e Rasek (2010) apresentaram outra taxonomia com uma subdivisão da categoria textual e outras subcategorias. A partir das pesquisas com textos acadêmicos, Hyland e Tse (2004) utilizaram um modelo com as mesmas categorias apresentadas por Vande Kople, mas com algumas diferenças nas subcategorias e esse modelo foi mais detalhado no livro de Hyland (2005a). Depois, Adel (2006), uma autora nórdica, também tentou esclarecer o conceito de metadiscorso. Para se perceber a importância do tema, em 2010, a revista *Nordic Journal of English Studies* dedicou um volume inteiro aos estudos do metadiscorso, levando em consideração diferentes perspectivas que contou com a contribuição de artigos de Hyland e Crismore *et al*, por exemplo, disponível em: <http://ojs.uib.no/ojs/index.php/njes/issue/view/49>. Posteriormente, Flowerdew (2015), ao estudar os nomes sinalizadores no metadiscorso, retomou esses modelos com suas respectivas categorias e subcategorias para demonstrar os caminhos que tomara em seus estudos sobre a temática.

Neste trabalho, esses modelos não são investigados detalhadamente, só se pretende demonstrar que se trata de um tema de pesquisa interessante que instiga diferentes pesquisadores com diferentes perspectivas, mas que apontam algumas convergências de ideias, demonstrando a necessidade de se estudar essa temática e adotar também uma determinada perspectiva teórica para que se possa subsidiar futuros trabalhos em língua portuguesa.

Assim, neste trabalho, adota-se a perspectiva de Hyland (2005a e 2005b), cujas pesquisas se direcionaram para o texto acadêmico, principalmente, os artigos de diferentes áreas do conhecimento científico, demonstrando variações na escrita de acordo com as comunidades acadêmicas. Cabe ressaltar aqui que o pesquisador se dedica ao estudo de textos acadêmicos, mas que o modelo proposto pode ser aplicado também em gêneros de outras esferas. Além disso, optou-se pela proposta de Hyland (2005a) por identificar que esse autor também se preocupa com a questão do ensino do metadiscorso em sala de aula, pois desenvolve também trabalhos em Linguística Aplicada.

2.1.2 O modelo de metadiscorso apresentado por Hyland (2005a)

Em seu livro, o autor afirma que “propõe um modelo de metadiscorso teoricamente mais robusto e analiticamente mais confiável, baseado em uma série de princípios fundamentais e que oferece critérios claros para identificar e codificar suas características” (Hyland, 2005a, p.37). Logo em seguida, o autor afirma que “as características retóricas podem ser entendidas e percebidas como significativas somente nos contextos em que elas ocorrem” e ainda ressalta que “o metadiscorso deve ser analisado como parte das práticas, valores e ideias de uma comunidade”. Ainda de acordo com ele, o modelo de metadiscorso possibilita visualizar princípios fundamentais do texto e oferecer critérios claros para identificar e codificar as características de persuasão criadas nele (Hyland, 2005a).

Além disso, Hyland afirma que “os discursos são estruturados de forma particular, de acordo com os grupos de usuários particulares” (Hyland, 2005a, p.37). É importante ressaltar que ele se dedica aos estudos dos gêneros acadêmicos e está preocupado com a questão da identidade acadêmica e das diferentes formas de escrita de autores de diferentes áreas do conhecimento.

De acordo com o pesquisador (2005a, p. 37), “metadiscorso é um termo que engloba as expressões autorreflexivas usadas para negociar significados interacionais em um texto, auxiliando o escritor (ou falante) a expressar um ponto de vista e se envolver com os leitores como membros de uma determinada comunidade.” O próprio autor ressalta que elementos importantes para a elaboração desse conceito são “a relação interpessoal, a avaliação, o posicionamento⁶ e o engajamento”, que dizem respeito às relações de interação entre os usuários da língua, no caso da escrita, a relação entre escritor e leitor. Esses elementos permitem ver a construção da argumentação do autor via texto e também possibilitam a interação entre autor e leitor a partir do próprio texto. Deve-se ressaltar ainda que nessa interação, elementos discursivos e contextuais também são levados em consideração.

6 Vian Jr (2012) prefere traduzir *stance* como instanciamento em concordância com a tradução de termos da Sistemico Funcional. Iniciou-se o trabalho traduzindo como posicionamento, depois utilizou-se o termo posicionamento usado, por exemplo, em Cavalcante (1998) e Faria (2009), mas acredita-se que essas questões de tradução devem ser reformuladas em trabalhos futuros a partir da perspectiva dos estudos da Gramática Sistemico Funcional.

2.1.3 A classificação de metadiscursos na perspectiva de Hyland (2005a e 2005b)

Anteriormente, ressaltou-se que o modelo de metadiscursos usado por Hyland (2005a) foi o desenvolvimento de modelos propostos por outros autores e o pesquisador foi aperfeiçoando de acordo com suas necessidades nos estudos de gêneros acadêmicos. De acordo com ele, o metadiscursos é composto por duas categorias maiores, a interativa e a interacional que são subcategorizadas. No Quadro 1, apresenta-se o modelo proposto em seu livro *Metadiscursos*:

<i>Categorias</i>	<i>Funções</i>	<i>Exemplos</i>
Interativa	Ajudar a guiar o leitor através dos recursos do texto	Recursos
<i>Transitions</i> ⁷ ou transições	expressam relações entre as orações principais	além disso; mas; assim; e
<i>Frame markers</i> ou marcadores de enquadramento	referem-se a atos do discurso, sequências ou estágios	Finalmente; e (por fim); para concluir; o meu propósito é
<i>Frame markers</i> ou marcadores endofóricos	referem-se a informações que estão em outras partes do texto	como notado acima (como se pode notar acima); ver Fig.; na seção 2
<i>Evidentials</i> ou evidenciadores	referem-se a informações de outros textos	de acordo com X; Z afirma (que)
<i>Code glosses</i> ou códigos de glosa - Faria (2009, p.16 nomeia essa categoria de Esclarecedores de conteúdo)	elaboram significados proposicionais	nomeadamente (a saber); por exemplo; tal como; em outras palavras
Interacional	Envolver o leitor no texto	Recursos
<i>Hedges</i> ou atenuadores - Faria (2009).	mantem o empenho e diálogo aberto a partir de amenizadores	pode; talvez; possivelmente, sobre
<i>Boosters</i> ou intensificadores - Faria (2009)	ênfatisam a certeza e o diálogo fechado	de fato; definitivamente; fica claro que
<i>Attitude markers</i> ou marcadores de atitude	expressam o posicionamento do autor diante de uma proposição	infelizmente; eu concordo; surpreendentemente
<i>Self mentions</i> ou automenção	explicita a referência ao autor	eu; nós; meu; mim; nosso
<i>Engagement markers</i> ou marcadores de engajamento	constroem uma relação explícita com o leitor	considere; note; você pode ver (perceber) que

Quadro 1 - O modelo interpessoal de metadiscursos apresentado por Hyland com adaptações (2005a, p. 49 - tradução livre e indicação de traduções de outros autores como, por exemplo, Faria (2009); Rocha (2011) e Pinton (2013)).

⁷ Inicialmente, optou-se por traduzir todas as categorias, mas, depois de se verificar outros estudos, preferiu-se utilizar o nome da categoria em inglês e apresentar possibilidades de tradução, pois percebeu-se a necessidade de aprofundar em outros estudos teóricos antes de optar pela tradução (cf. VIAN JR., 2012).

Para entender essa tabela, faz-se necessário, primeiramente, diferenciar as categorias do metadiscurso. O autor, ao explicá-las, afirma que o metadiscurso é composto por essas duas dimensões: a interativa e a interacional. É através dessas dimensões que as interações entre leitor e autor ou falante e ouvinte são identificadas. De acordo com o modelo, a primeira delas está relacionada ao planejamento textual organizado pelo escritor ao considerar a sua audiência, o seu propósito comunicativo. Já a segunda, se refere a uma interação mais particular no texto, a maneira como ele se posiciona, explicita seus pontos de vista e elabora as suas avaliações, demonstrando, assim, a sua verdadeira voz. São apresentadas as categorias nas palavras do próprio autor:

A dimensão interativa	A dimensão interacional
Diz respeito à consciência do escritor de uma audiência participativa e as formas que ele ou ela pretende acomodar seus prováveis conhecimentos, interesses, expectativas retóricas e capacidades de processamento. O propósito do escritor aqui é de dar forma e restringir um texto para atender às necessidades de leitores particulares, estabelecendo argumentos para que eles recuperem interpretações e metas preferenciais do escritor. O uso de recursos desta categoria, portanto, aborda formas de organização do discurso, ao invés de experiência, demonstrando que o texto é construído tendo em mente as necessidades dos leitores. (HYLAND, 2005, p.49).	Diz respeito às maneiras como os escritores realizam a interação através de interferências e comentários sobre a sua mensagem. O objetivo do escritor aqui é fazer com que seu ponto de vista seja explícito e envolver os leitores, permitindo-lhes responder ao desdobramento do texto. Trata-se da expressão da “voz” do escritor no texto, ou a personalidade reconhecida na comunidade, e inclui as maneiras como ele ou ela transmite julgamentos e abertamente se alinha com os leitores. O metadiscurso aqui é essencialmente avaliativo e envolvente (engajado), expressando solidariedade, antecipando objeções e respondendo a um diálogo imaginado com os outros, demonstrando como o escritor trabalha conjuntamente para construir o texto com os leitores. (HYLAND, 2005, p. 49-50).

Quadro 2- Apresentação das categorias interativa e interacional do metadiscurso nas palavras de Hyland – tradução livre (2005a, p. 49-50).

Apresentadas as categorias, Hyland parte para a definição das subcategorias que as compõem. Como já foi ressaltado, a categoria interativa é usada para a organização das informações que o autor quer passar para a sua audiência e está dividida em cinco subcategorias: marcadores de transições; marcadores de enquadramento, marcadores endofóricos; evidenciadores (*evidentials*) e códigos de glossa (*code glosses*). Nas palavras de Hyland, os recursos interativos:

são utilizados para organizar as informações proposicionais de maneira que um público-alvo projetado e provável pode considerá-

-lo como coerente e convincente. Eles são claramente não apenas responsáveis pela organização do texto como a sua implantação depende do que o escritor sabe de seus leitores. Eles são consequência da avaliação que o escritor faz das capacidades de compreensão assumidas pelo leitor, entendimentos relacionados aos textos, e necessidade de orientação interpretativa, bem como a relação entre o escritor e o leitor. (HYLAND, 2005a, p.50 – tradução livre).

Como foi ressaltado anteriormente, essa categoria se subdivide em subcategorias que serão esclarecidas nas palavras do pesquisador:

Os marcadores de transição são, principalmente, conjunções e locuções adverbiais que ajudam os leitores a interpretar as conexões pragmáticas entre as etapas em um argumento. Eles sinalizam adição, causa e as relações contrastantes no pensamento do escritor, expressando relações entre trechos de discurso. (HYLAND, 2005a, p. 50 – tradução livre).

Os marcadores de transição ou *transitions* são elementos linguísticos usados entre orações que ajudam o leitor a captar as ligações entre as ideias apresentadas pelo autor.

Os marcadores de enquadramento sinalizam os limites de texto ou elementos da estrutura esquemática do texto. [...] Os itens incluídos aqui funcionam para sequenciar, etiquetar, prever e mudar argumentos, tornando o discurso mais claro para os leitores ou ouvintes. Os marcadores de enquadramento podem, portanto, ser usados para sequenciar partes do texto ou para encomendar internamente um argumento, muitas vezes, agindo como relações aditivas mais explícitas (em primeiro lugar, então, ao mesmo tempo, ao lado). Eles podem rotular explicitamente estágios do texto (para resumir, em suma, a título de introdução). Anunciam objetivos discursivos (eu discuto aqui, meu propósito é, o documento propõe, espero persuadir, existem várias razões). E podem indicar mudanças de tópico (bem, bem, bem, agora, vamos retornar a). Itens nesta categoria, portanto, fornecer informação de enquadramento sobre os elementos do discurso. (HYLAND, 2005a, p. 51 – tradução livre).

Os marcadores endofóricos são expressões que se referem a outras partes do texto (veja a Figura 2, consulte a próxima seção, como mencionado acima). Eles tornam as representações adicionais mais salientes e, portanto, disponíveis para o leitor e ajudam na recuperação de significados pretendidos pelo escritor, muitas vezes, facilitam a compreensão e o apoio de argumentos, referindo-se ao material anterior ou antecipando algo ainda por vir. Ao orientar os leitores através da discussão, eles os guiam na interpretação do discurso. (HYLAND, 2005a, p. 51 – tradução livre).

Os *evidentials*⁸ são «representações metalinguísticas de uma ideia de outra fonte» (Thomas e Hawes, 1994: 129) que orientam a interpretação do leitor e estabelecem um comando autoral do assunto, em alguns gêneros, isso pode envolver boatos ou atribuição a uma fonte confiável; no referencial teórico, refere-se a uma literatura baseada na comunidade e fornece suporte importante para a apresentação de argumentos. (HYLAND, 2005a, p. 51-52 – tradução livre).

Os *Code glosses*⁹ suprem as informações adicionais, por reformulação, explicação ou elaboração do que foi dito, para garantir se o leitor é capaz de recuperar o significado pretendido pelo escritor. Eles refletem as previsões do escritor sobre o conhecimento do leitor e são introduzidos por frases como *isso é chamado, em outras palavras, isto é, isto pode ser definido como, por exemplo*, etc. Alternativamente, eles são marcados por parênteses. (HYLAND, 2005a, p.52 – tradução livre).

Preferiu-se usar as palavras do autor, pois o Quadro 1 resume as ideias principais do autor para cada subcategoria, mas, para entendê-las, a explicação dele se faz necessária. Tendo sido esclarecida a categoria interativa na perspectiva de Hyland, parte-se para a categoria interacional. Para ele, essa categoria seria mais discursiva e a que realmente demonstra como os escritores se engajam, argumentam, orientam e se posicionam, levando seus leitores a construírem as interpretações para o texto. Segundo Hyland (2005a, p. 52), “esses recursos não são apenas o meio pelo qual os escritores expressam seus pontos de vista, mas

8 Preferiu-se não traduzir o termo neste trabalho.

9 Preferiu-se não traduzir o termo neste trabalho.

também as formas como eles se envolvem com as posições socialmente determinadas pelos outros”. Essa categoria também foi subdividida em cinco e serão apresentadas de acordo com o autor:

Adriana da
Silva

52

Os *hedges*¹⁰ são itens lexicais como possível, poder e talvez, que indicam a decisão do escritor para reconhecer vozes alternativas e pontos de vista e assim deter-se ao compromisso total com uma proposição. Os *hedges* enfatizam a subjetividade de uma posição, permitindo que a informação seja apresentada como uma opinião e não um fato e, portanto, abrir essa posição. [...](HYLAND, 2005a, p. 52 – tradução livre).

Os *boosters*¹¹, por outro lado, são palavras como claramente, obviamente, e demonstrar, que permitem que escritores limitem alternativas, direcionem para pontos de vista conflitantes e expressem sua certeza no que dizem. Os *boosters* sugerem que o escritor reconhece potencialmente diversas posições, mas optou por limitar essa diversidade ao invés de aumentá-la, confrontando alternativas com uma única voz confiante. Fechando as alternativas possíveis, os *boosters* enfatizam a segurança e a construção da harmonia, marcando envolvimento com o tema e solidariedade com uma audiência, de forma a tomar uma posição conjunta contra outras vozes (Hyland, 1998a). [...](HYLAND, 2005a, p. 52-53 – tradução livre).

Os marcadores de atitude indicam a afetividade do escritor [...]. Em vez de comentar sobre o estado da informação, a sua provável relevância, confiabilidade ou verdade, os marcadores de atitude transmitem surpresa, acordo, importância, obrigação, frustração, e assim por diante. Enquanto a atitude é expressa pelo uso de subordinação, comparativos, partículas progressivas, pontuação, localização de texto, e, assim por diante, é mais explicitamente sinalizada metadiscursivamente por verbos de atitude (por exemplo, concordar, preferem), advérbios frase (infelizmente, esperançosamente) e adjetivos (apropriada, lógico, notável). (HYLAND, 2005a, p. 53 – tradução livre).

10 Preferiu-se não traduzir o termo neste trabalho.

11 Preferiu-se não traduzir o termo neste trabalho.

A automenção refere-se ao grau de presença explícita do autor no texto medido pela frequência de pronomes de primeira pessoa e adjetivos possessivos (eu, me, mine, exclusivo, nós, nosso, nosso). [...] Os escritores não podem evitar projetar uma impressão de si mesmos e como eles se situam em relação aos seus argumentos, sua comunidade e seus leitores. (HYLAND, 2005a, p. 53 – tradução livre).

Os marcadores de engajamento são dispositivos que tratam explicitamente dos leitores, seja para centrar a sua atenção ou incluí-los como participantes do discurso. [...], o foco na participação do leitor tem dois propósitos principais: 1. o primeiro reconhece a necessidade de atender adequadamente as expectativas de inclusão e de solidariedade disciplinar dos leitores, abordando-os como participantes em uma discussão com pronomes direcionados ao leitor (você, sua, nós, inclusive) e interjeições (a propósito, você pode perceber). 2. o segundo envolve o posicionando retórico do público, puxando os leitores para o discurso em pontos críticos, prevendo possíveis objeções, orientando-os para interpretações particulares. Estas funções são realizadas principalmente por questões diretivas (principalmente imperativos tais como ver, notar e considerar e modais de obrigação como deve, deve, tem que, etc.) e pelas referências ao conhecimento compartilhado. (HYLAND, 2005a, p. 53-54 – tradução livre).

O interessante no modelo de Metadiscorso apresentado por Hyland é que ele está preocupado com a relação texto/discurso e interação entre leitor/ouvinte e escritor/falante. Trata-se de um modelo baseado na “função primária de negociação de interações em textos” (HYLAND, 2005a, p. 59). Nas últimas décadas, os estudos do texto evoluíram muito a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas até chegar a uma proposta de texto enquanto materialização de uma interação entre leitor e autor, mas um modelo como esse pode facilitar a vida de leitores, escritores, professores e analistas de texto/discurso. Muitas vezes, por exemplo, percebe-se que orientandos interpretam textos e falas das pessoas, atribuem sentidos, sem ter um elemento textual/ discursivo para justificar sua interpretação e um modelo desse tipo pode facilitar seu trabalho e, de certa forma, torná-lo menos subjetivo. Vale ressaltar que as categorias não são estanques, mas se complementam. Elas funcionam como dois lados de uma mesma moeda, são indissociáveis, mas, didática-

mente, facilitam a análise de um texto. Isso permite que pesquisadores, por exemplo, em função de seu corpus de pesquisa, lancem olhar para determinadas categorias em detrimento de outras.

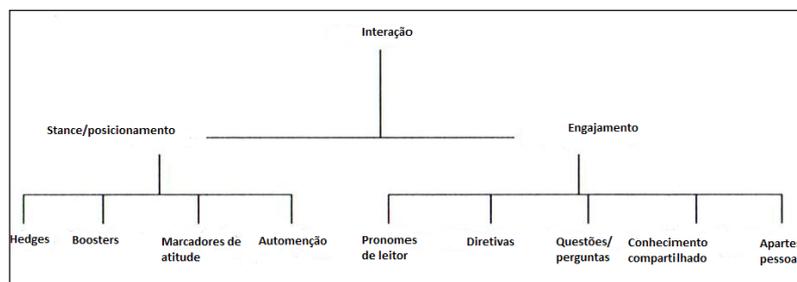
Após apresentar as categorias e suas respectivas subcategorias, Hyland (2005a) apresenta alguns resultados de suas pesquisas com dissertações de diferentes áreas de conhecimento e reconhece as limitações do modelo. Afirma que nenhum modelo pode representar totalmente uma realidade complexa. Pode-se usar aqui a metáfora da rede, pois um modelo funciona como uma rede de pesca que permite identificar alguns itens, solucionar alguns problemas, mas outros precisarão de outros modelos. Isso, de certa maneira, é que permite o desenvolvimento da ciência.

O autor também ressalta que o engajamento do autor com o texto só oferece elementos que nos indicam tal posicionamento, pois não é uma relação direta, mas dependente de fatores como gênero, cultura, comunidade e outros. Ele ainda ressalta que na análise, as subcategorias podem ser muito fluidas e as categorias podem se misturar ou assumir funções diferentes. Isso é fato, mas faz parte do trabalho do analista do texto/discurso e nenhum modelo pode ser fiel a complexidade da linguagem natural em uso, conforme ele afirma (HYLAND, 2005a).

Fica evidente que o modelo não tem a pretensão de ser uma redução da realidade, mas permite que a interação seja pensada e analisada. Ele oferece ferramentas para a análise da presença do autor no texto e de sua relação com o leitor.

2.1.4 A classificação proposta por Hyland (2005b)

Em outro trabalho, Hyland (2005b) apresenta uma reformulação do modelo e deixa explícita a sua preocupação com a interação na prática textual. O modelo é apresentado abaixo:



Quadro 3 - Modelo apresentado por Hyland (2005b, p. 177) – preferiu-se não traduzir todas as categorias em função de questões teóricas já citadas no artigo.

O pesquisador apresenta o quadro 3 e ressalta que esses são elementos chave para a interação acadêmica que exige necessariamente um posicionamento do escritor. Segundo o autor, “avaliação, portanto, é fundamental para escrita acadêmica, pois como argumento eficaz, representa considerações cuidadosas dos colegas como escritores, situando a si e os seus trabalhos para refletir e dar forma a um *ethos* disciplinar valorizado.” (HYLAND, 2005b, p. 176). Em seguida, o autor apresenta duas categorias que contribuem para a dimensão interpessoal do discurso e, nas palavras dele, representam dois lados de uma mesma moeda, pois são interdependentes. Assim, para estabelecer as interações necessárias com o leitor via texto, o autor faz uso de duas categorias principais:

1. Stance - Expressam uma “voz” textual ou uma personalidade reconhecida pela comunidade, que, seguindo outros, chamarei de posicionamento. Isso pode ser visto como uma dimensão de atitude e inclui características que se referem às formas como os escritores se apresentam, assim como seus julgamentos, opiniões e compromissos. É a maneira que os escritores encontram para carimbar sua autoridade pessoal em seus argumentos ou dão um passo para trás e disfarçam seu envolvimento.
2. Engajamento - Os escritores se relacionam com seus leitores com respeito às posições avançadas no texto, que eu chamo de engajamento (Hyland, 2001). Esta é uma dimensão de alinhamento na qual os escritores reconhecem e se conectam aos outros, reconhecendo a presença dos leitores, apresentando o seu argumento, concentrando a sua atenção, reconhecendo as suas incertezas, incluindo-os como participantes do discurso e guiando-os para interpretações. (HYLAND, 2005b, p.176 – tradução livre).

O modelo de interação por ele apresentado está preocupado em identificar como o autor se posiciona diante de seu leitor no texto, a forma como interage com seu leitor, antecipando suas possíveis objeções e apresenta o seu posicionamento. Em conformidade com Faria (2009), inicialmente, preferiu-se traduzir *stance* como posicionamento para concordar com engajamento, mas outros pesquisadores questionam a tradução e preferem usar o termo instanciamento (VIAN JR., 2012). Trata-se de uma questão que merece ser mais apro-

fundada, mas não neste trabalho de apresentação da teoria, pois depende de leituras que embasaram o trabalho de Hyland e não estão claras em sua obra.

De acordo com Hyland (2005b), o autor de um texto pode prever as dificuldades que o leitor terá para acompanhar o seu posicionamento¹² no texto, os argumentos que poderão refutar e, assim, se antecipa de forma a persuadi-lo, criando uma linha de raciocínio. É nessa dimensão que as mudanças do modelo anterior se apresentam. Para o autor, fatores como especificidades culturais e contextos institucionais influenciarão a interação entre autor e leitor, mas não tece detalhes sobre isso. Ainda ressalta que escritores usam as estratégias de engajamento com dois propósitos:

1. Reconhecer a necessidade de atender adequadamente as expectativas de inclusão e solidariedade disciplinar do leitor. Aqui encontramos leitores abordados como participantes em uma discussão com pronomes e interjeições de leitores.
2. Posicionar retoricamente o público. Aqui o escritor guia os leitores para o discurso em ponto crítico, prevendo possíveis objeções e os guia para interpretações particulares com questões, diretivas e referências ao conhecimento compartilhado. (HYLAND, 2005b, p. 182 – tradução livre).

O próprio pesquisador afirma que essas duas funções nem sempre são distinguíveis, pois, através da linguagem, o autor interage com seu leitor em diversas frentes, mas considera que certas categorias permitem perceber como esse autor projeta o seu leitor em seus textos e como isso é feito em diferentes disciplinas, pois em seu trabalho verificou como pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento fazem isso. Essas novas subcategorias, ligadas a dimensão do engajamento são os pronomes do leitor (*reader pronouns*), os aspectos pessoais (*personal asides*), os apelos ao conhecimento compartilhado (*shared knowledge*), as diretivas (*directives*) e as perguntas /questões (*questions*). Essas categorias serão explicitadas de acordo com as palavras do autor:

¹² Enquanto não se define a melhor tradução para *stance* na teoria de Hyland, o termo será aqui traduzido como posicionamento.

Os pronomes dos leitores são talvez a maneira mais explícita de trazer os leitores para um discurso. *Você* e *o seu* são, na verdade, a maneira mais clara como um escritor pode reconhecer a presença dos leitores, mas essas formas são raras fora da filosofia, provavelmente porque implicam em uma falta de envolvimento entre os participantes. Em vez disso, há uma enorme ênfase na vinculação escritor e leitor juntos através do *nós* inclusivo, que é o dispositivo de engajamento mais frequente na escrita acadêmica. Ele envia um sinal claro de adesão textualmente construída tanto pelo escritor quanto pelo leitor como participantes com similares compreensão e objetivos. [...] Assim, *nós* ajuda a orientar os leitores através de um argumento e para se chegar a uma interpretação preferida, muitas vezes, ressaltando um posicionamento¹³ explícito do leitor (HYLAND, 2005b, p.182-183, grifos do autor – tradução livre).

Ele chegou a essa afirmação a partir de 240 entrevistas publicadas com pesquisadores de diferentes áreas de pesquisa como, por exemplo, Biologia, Medicina, Sociologia e Linguística Aplicada.

Sobre os aspectos pessoais, o autor considera que são aqueles que ocorrem quando os escritores se dirigem diretamente aos leitores, interrompendo o argumento para oferecer um comentário sobre o que foi dito.

Enquanto os aspectos pessoais expressam algo da personalidade do escritor e a vontade de intervir explicitamente para oferecer uma visão e até mesmo uma estratégia chave para orientar o leitor. (HYLAND, 2005b, p.183 – tradução livre).

Hyland (2005b) ainda ressalta que esses elementos permitem que autor e leitor estejam engajados na comunicação sem que uma avaliação seja explicitada literalmente. Tanto em Hyland (2005b) como em Hyland (2008, p.11-12), o pesquisador usou os mesmos exemplos para essa categoria: um comentário entre hífens em um texto de um pesquisador da Linguística Aplicada – “**como acredito** que muitos profissionais de TESOL prontamente reconhecerão” e reconhecerão e outro apresentado entre parênteses por um sociólogo “(Muitas vezes, é verdade, insuficientemente pensado)”.

13 Lembrando que sempre que usamos posicionamento, neste texto, nos referimos a categoria *stance*.

A seguir são retomadas as explicações das outras categorias nas palavras do pesquisador:

Adriana da
Silva

58

Os apelos ao conhecimento compartilhado posicionam os leitores em determinados limites de compreensão a partir de determinados conhecimentos e, aparentemente, naturalizados de entendimentos disciplinares. [...] Refiro-me simplesmente à presença de marcadores explícitos que levam os leitores a reconhecer algo tão familiar ou aceito. Obviamente, os leitores só podem concordar com o escritor, construindo algum tipo de contrato implícito sobre o que pode ser aceito, mas, muitas vezes, estas construções de solidariedade envolvem chamadas explícitas, pedindo aos leitores que se identifiquem com visões particulares. Ao fazer isso, os escritores estão realmente construindo leitores, pressupondo suas crenças, atribuindo-lhes um papel na criação do argumento, reconhecendo sua contribuição enquanto o foco do discurso se distancia do escritor para formar o papel do leitor (HYLAND, 2005b, p.183). Para exemplificar essa categoria, ele usa, por exemplo, *naturalmente* e *evidentemente* (HYLAND, 2008, p.12 – tradução livre).

As diretivas instruem o leitor a realizar uma ação ou a ver as coisas de maneira determinada pelo escritor. Elas são sinalizadas principalmente pela presença de um imperativo (como *considere*, *note* e *imagine*); por um modal de obrigação dirigido ao leitor (*como devo*, *devemos* e *deveria*) e por um adjetivo predicativo expressando o julgamento do escritor de necessidade / importância (É importante entender ...). (HYLAND, 2005b, p.184 - tradução livre).

As diretivas orientam os leitores a participarem em três tipos principais de atividade (Hyland, 2002a): textuais, físicas e cognitivas. Primeiramente, os atos textuais são usados para orientar os leitores através da discussão, guiando-os para outra parte do texto ou para outro texto [...] Em segundo lugar, os atos físicos orientam os leitores para a realização de alguma ação no mundo real.[...] Finalmente, os atos cognitivos orientam os leitores através de uma linha de raciocínio, ou os levam a compreender um ponto de uma certa maneira e são, portanto, potencialmente os mais ameaçadores tipos de diretivas. Representavam quase metade de todas as direti-

vas do corpus analisado, posicionando explicitamente os leitores, levando-os através de um argumento às reivindicações do autor ou enfatizando o que eles deveriam compreender do argumento (HYLAND, 2005b, p.184-185- tradução livre).

Em outro artigo, Hyland (2008, p. 11) reafirma que as diretivas são expressas pelos imperativos e modais de obrigação e exemplifica-as como:

- atos textuais: direcionam os leitores para outra parte do texto ou para outro texto (por exemplo, Smith 1999, referem-se à Tabela 2, etc.)

- atos físicos direcionam os leitores diretos a como realizar alguma ação no mundo real (por exemplo, abrir a válvula, aquecer a mistura).

- atos cognitivos instruem os leitores a interpretar um argumento, posicionando explicitamente os leitores, encorajando-os a notar, conceber ou considerar um argumento ou reivindicar no texto. (HYLAND, 2008, p. 11 – tradução livre).

As perguntas ou as questões são as estratégias de envolvimento dialógico por excelência, convidando o leitor a se envolver, trazendo o interlocutor para uma arena onde podem ser conduzidos os pontos de vista do autor (Hyland, 2002b). Desperta o interesse e também incentiva o leitor a explorar uma questão não resolvida, tendo o leitor como par, um parceiro de conversação, compartilhando sua curiosidade e seguindo até onde o seu argumento o conduz. (HYLAND, 2005b, p.185 tradução livre).

Ao abordar as perguntas, em seu artigo, o autor retoma os dados de seu corpus e esclarece que:

Mais de 80 por cento das questões no corpus, no entanto, eram retóricas, apresentando uma opinião como interrogativa para que o leitor pareça ser o juiz, mas na verdade não se esperava uma resposta. Este tipo de posicionamento retórico dos leitores é talvez mais óbvio quando o escritor coloca uma pergunta apenas para responder imediatamente, simultaneamente iniciando e fechando o diálogo. (HYLAND, 2005b, p.185-186 tradução livre).

Obviamente, essa categoria é representada pelo ponto de interrogação nos textos.

Em seu artigo (HYLAND, 2005b, p. 190), o autor conclui que a escrita acadêmica eficaz depende de decisões retóricas sobre as relações interpessoais entre autor e leitor. Ele apresenta um modelo de análise textual que tenta apontar como os escritores selecionam e implementam recursos linguísticos sensíveis à comunidade disciplinar na qual estão inseridos para se representarem, assim como as suas posições e os seus leitores. Deve-se ressaltar que as comunidades acadêmicas apresentam peculiaridades¹⁴.

Markowitz e Hancock (2016) verificaram que pesquisadores que fraudam dados em artigos acadêmicos adotam padrões para esconder esse comportamento a partir de elementos linguísticos. Acredita-se que o metadiscorso pode esclarecer muitos aspectos da interação entre escritor e leitor do texto acadêmico.

Hyland ainda reconhece que seu modelo sofre limitações e a proposta de categorização deve ser repensada, mas já oferece um diferencial ao tentar organizar de forma categórica os elementos que envolvem a interação autor e leitor em textos argumentativos da esfera acadêmica. Em trabalhos posteriores como Hyland (2009), o autor já acrescenta outras categorias de análise como, por exemplo, citações, verbos relatados e pacotes lexicais nas análises de textos acadêmicos. Isso demonstra uma possibilidade enorme de trabalhos com as categorias. Segundo ele:

O modelo aqui apresentado oferece uma descrição plausível da interação acadêmica e sugere como os escritores antecipam e compreendem o conhecimento de mundo de seus leitores, interesses e expectativas interpessoais para controlar como eles responder a um texto e gerenciam a impressão que eles ganham do escritor. (HYLAND, 2005b, 191 – tradução livre).

Percebe-se que se faz necessário repensar em como entender a interação autor e leitor via texto, além de conceitos como comunidade e disciplina na escrita acadêmica. O autor se propõe a fazer isso e abre espaço para outras pesquisas na esfera acadêmica, com gêneros acadêmicos, mas nada impede que esse modelo seja aplicado em outros gêne-

14 Em trabalhos recentes, Hyland aborda a questão da identidade na escrita acadêmica.

ros de outras esferas sociais, como nas pesquisas conduzidas por Faria (2009), Silva (2009), Rocha (2011) e Pinton (2013), mas pode-se afirmar que o modelo não oferece apenas respaldo teórico para pesquisas.

Trata-se de um modelo que pode ser reformulado, pois como conclui Faria (2009), ao analisar redações de alunos que se prepararam para o vestibular, percebeu que uma mesma expressão pode dizer respeito a mais de uma categoria de análise. Cabe ressaltar que Hyland (2005a) já alertava para essa sobreposição na análise de seu corpus. Rocha também identificou essa sobreposição ao estudar o gênero carta ao leitor, mas Pinton (2012) não relatou o problema na análise do mesmo gênero. Isso indica, por exemplo, a necessidade de se repensar o modelo em outras línguas e também com outros gêneros além dos acadêmicos.

3. A relação entre metadiscorso e ensino

Hyland (2005a) dedica um capítulo para discutir as relações entre metadiscorso e ensino. O foco deste trabalho foi apresentar o modelo apresentado por Hyland, mas faz-se necessário indicar possibilidades de trabalhos com essa perspectiva teórica.

Segundo Hyland (2005a), conscientizar alunos e escritores sobre o metadiscorso é importante quer na escrita de língua materna, quer na escrita de língua estrangeira, pois, em primeiro lugar, isso pode ajudá-los a compreender melhor as demandas cognitivas que os textos exigem de seus leitores e as formas como os escritores podem ajudá-los a processar a informação. Em segundo lugar, os faz pensar sobre os recursos usados para expressar posicionamento/instanciamento e engajamento via texto. Em terceiro lugar, o modelo lhes permite negociar essa interação com a comunidade apropriada. Assim, o reconhecimento do metadiscorso permite a interação entre interlocutores via texto, permitindo que o escritor antecipe questões para o leitor e que esse possa se guiar pelo texto a fim de estabelecer a interação com aquele, percebendo, por exemplo, as suas intenções. Nas palavras do pesquisador, “ensinar os alunos a usar efetivamente o metadiscorso significa, essencialmente, ajudá-los a desenvolver um senso de audiência e equipá-los com os meios de se envolver com esse público de forma adequada” (HYLAND, 2005a, p. 181). O ensino do metadiscorso se faz mais relevante do que o estudo meramente gramatical, muitas vezes, seguido por professores e materiais didáticos.

Hyland (2005a) considera que professores preocupados com o ensino do metadiscursos devem ficar atentos a pontos cruciais da teoria como, por exemplo, a necessidade do escritor repensar o público alvo; os conhecimentos prévios do escritor; o papel da linguagem na interação textual; a importância das interações sociais; o uso de textos autênticos, o papel de público e da comunidade de práticas nessas interações que se concretizam no texto. Essas questões são discutidas por diferentes autores a partir de diferentes pontos de vistas, mas o modelo aqui proposto verbaliza e respalda o professor a trabalhar de forma mais consciente e objetiva com seus alunos.

Faz-se necessário apresentar o modelo para os alunos, levá-los a identificar as categorias em textos e, depois, a refletir sobre a própria escrita. Assim, pode-se afirmar que pesquisas são importantes para entender a relação entre ensino e metadiscursos em diferentes esferas educacionais.

4. Considerações finais

O metadiscursos trata das relações entre a linguística e a retórica (Hyland, 2005a), e nos permite, de certa forma, visualizar no texto os processos de interação entre escritor e leitor. Como foi ressaltado no artigo, ele possibilita a análise de como um autor produz um texto, um gênero qualquer e, nele, organiza o seu sistema de argumentação a fim de persuadir o seu leitor.

O estudo do metadiscursos pode ser abordado pela Linguística Textual, tendo como ponto de partida a escrita, por exemplo, uma perspectiva interacional (dialógica) da língua, pois quem escreve deve dialogar com seu leitor, precipitando-se, ativando determinados conhecimentos, selecionando e organizando informações, retomando determinados aspectos no texto (Beaugrande, 1997; Marcuschi, 1998; Koch; Elias, 2009). Ele pode ajudar na análise dessa interação entre sujeitos via texto, além de demonstrar como se dá o processo de argumentação e, conforme afirma Fiorin, já “é um lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos os enunciados são argumentativos.” (FIORIN, 2015, p. 15).

Existem diferentes taxonomias que propõem a categorização do metadiscursos, mas, como ressalta Hyland (2005a), elas costumam ter como base a categorização proposta por Vande Kopple (1985). Apresen-

tou-se apenas a categorização de Hyland, pois ele trabalha com gêneros acadêmicos e nosso trabalho também se dá nessa direção.

Além da importância teórica do modelo de Hyland, deve-se enfatizar que ele pode contribuir para a evolução e desenvolvimento da habilidade da escrita de alunos. O processo de observação da escrita de outros e da sua própria escrita pode levá-los a um maior grau de letramento acadêmico, por exemplo.

Cabe ressaltar ainda que essas categorias podem ser vistas separadamente nos textos. Em muitos artigos, Hyland faz a análise separada das categorias em artigos, dissertações, teses e entrevistas da esfera acadêmica em diferentes áreas do conhecimento (HYLAND 2002, 2003 e 2009).

Espera-se, através desse trabalho de revisão dos trabalhos de Hyland, inspirar novas pesquisas teóricas e práticas sobre os estudos do metadiscorso em diferentes esferas sociais e a partir de diferentes gêneros textuais/discursivos.

Recentemente, vários pesquisadores também se dedicaram a estudos parecidos com os de Hyland : Hu; Cao, (2015), Kwan; Chan (2014). Percebe-se se tratar de um vasto campo de pesquisa que ainda precisa ser repensado em português, devido aos poucos trabalhos realizados com essa língua. Além disso, oferece uma base teórica substancial para quem quer estudar as relações linguísticas que envolvem escritor e leitor na produção e leitura de gêneros textuais/discursivos, principalmente, os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ADEL, Annelie. **Metadiscourse in L1 and L2 English**. Philadelphia: John Benjamins. 2006.

AMIRYUSEFI, Mohammad; RASEK, *Abbass Eslami*. Metadiscourse: definitions, issues and its implications for English teachers. **English language teaching**, v. 3, n.4, 2010, p. 159-167. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081977.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BEAUGRAND, Robert de. **New foundations for a Science of text and discourse: cognition, communication, and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Metadiscursividade, argumentação e referenciação. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 38, 1998, p.345-354.

CRISMORE, Avon. **Talking with readers: metadiscourse as rhetorical act**. New York: Longman, 1989.

CRISMORE, Avon; FARSNWORTH, Rodney. Metadiscourse in Popular and Professional Science Discourse. In: W. NASH (ed.), **The Writing Scholar: Studies in Academic Discourse**. Newbury Park, Sage, 1989.

FARIA, Maria da Graça dos Santos. **A metadiscursividade em redações dissertativas de vestibulandos**. Fortaleza, 2009.117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Departamento de Letras Vernáculas, 2009.

FLOWERDEW, John. Revisiting metadiscourse: conceptual and methodological issues concerning signaling nouns. **Ibérica**, v. 29, p.15-34, 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281959046_Revisiting_metadiscourse_Conceptual_and_methodological_issues_concerning_signalling_nouns. Acesso em: 30 jan. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Cohesion in spoken and written English**. Longman: Londres, 1976.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An introduction to functional grammar**. London: Edward Arnold, 1994.

HARRIS, Randy Allen. Rhetoric of science. **College English**, v 53, 1959, p. 282-307.

HYLAND, Ken. Persuasion and Context: the pragmatics of academic metadiscourse. In: **Journal of curriculum studies**. Vol. 30, 1998a, p. 437-455. Disponível em:< <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378216698000095>>. Acesso em 10 jan. 2017.

_____. Directives: argument and engagement in academic writing. **Applied Linguistics**, v.23, 2002, p.215-239. Disponível em: < http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Directive_arguments-and-engagement-in-academic-writing.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Self-citation and self-reference: credibility and promotion in an academic publication. **Journal of the American society for information science and technology**, v. 54, 2003, p.251-259. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/220435626_Self-citation_and_Self-reference_Credibility_and_Promotion_in_Academic_Publication>. Acesso em: 08 dez. 2016.

Metadiscorso
na perspectiva
de Hyland

_____. **Metadiscourse**: exploring interaction in writing. Continuum: Londres, 2005a.

65

_____. Stance and engagement: a model of Interaction in Academic Discourse. In: **Discourse Studies**. Sage publications, 2005b. Disponível em: < http://www2.caes.hku.hk/kenhyland/files/2012/08/Stance-and-engagement_a-model-of-interaction-in-academic-discourse.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2017.

_____. Writing in the disciplines: research evidence for specificity. **Taiwan International ESP Journal**, v.1, 2009, p.5-22. Disponível em:< https://www.researchgate.net/publication/267817913_Writing_in_the_disciplines_Research_evidence_for_specificity>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. **Disciplinary identities**: individuality and community in academic discourse. Cambridge: Cambridge, 2012.

HYLAND, Ken; TSE, Polly. Metadiscourse in academic writing: A reappraisal. **Applied linguistics** 25, v. p. 156-177. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/31418041_Metadiscourse_in_Academic_Writing_A_Reappraisal>. Acesso em: 12 dez. 2016.

HU, Guangwei; CAO, Feng. Disciplinary and paradigmatic influences on interactional metadiscourse in research articles. **English for academic purposes**, v.39, p.12-25, 2015. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0889490615000216>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

KWAN, Becky Siu Chu; CHAN, Hang. An investigation of source use in the results and the closing sections of empirical articles in information systems: in search of a functional-semantic citation typology for pedagogical purposes. **Journal of English for Academic Purposes**, v.14, p. 29-47, 2014.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

Adriana da
Silva

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: contexto, 2009.

66

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PINTON, Francieli Matzembacher. O jornalista, o especialista e professor leitor: relações diretivas na revista Nova Escola. **E-escrita**. Nilópolis, v.4, n.2, Especial, 2013. Disponível em: <http://www.uniabeu.edu.br/publica/index.php/RE/article/view/715>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ROCHA, Silmara Ferreira da. **Funções discursivas dos marcadores metadiscursivos no gênero carta ao leitor**. Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará – UFC, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Linguística. 2011. 105f.

SILVA, Carla Luciana. A Carta ao Leitor de *Veja*: um estudo histórico sobre editoriais. **Intercom – Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**. São Paulo, v.32, n.1, p. 89-107, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/revistas/index.php/revistaintercom/article/viewFile/239/232>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VANDE KOPPLE, William. Some exploratory discourse on metadiscourse. In: **College Composition and Communication**, v. 36, 1985, p. 82-93. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/357609?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em 10 dez. 2016.

VIAN JR., Orlando. Sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. DELTA. Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 25:1, p. 99-129, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v25n1/a04v25n1.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2017.

_____. Avaliatividade, engajamento e valoração. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 28, p. 105, 2012. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/19503/14457>>. Acesso em 10 fev. 2017.

WILLIAMS, Joseph M.. *Style: Tem lessons in clarity and Grace*. Glenview, IL: Scott Foresman, 1985.

*Metadiscorso
na perspectiva
de Hyland*

67

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

A relevância da noção de perspectivização conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso: teoria e análise

The relevance of the notion of construal for textual linguistics and
discourse studies: theory and analysis

Paulo Roberto Gonçalves-Segundo

Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil.

Resumo: Objetiva-se, neste artigo, por um lado, discutir teoricamente a noção de perspectivização conceptual e sua tipologia de operações e, por outro, mostrar sua aplicabilidade e pertinência para a análise de dados linguísticos orientados para o exame dos processos de produção e, especialmente, de interpretação do sentido no âmbito dos estudos discursivo-textuais. Para isso, expor-se-ão pressupostos teóricos das abordagens corporeadas de cognição e, posteriormente, noções fundamentais da Linguística Cognitiva relevantes para a textualidade, para somente então serem debatidas, com exemplificação analítica, variadas operações de perspectivização conceptual, como esquematização, metaforização, categorização, focalização, quadro de visualização, granularidade e proximização.

Palavras-chave: Perspetivação conceptual. Estudos Discursivos. Linguística Textual. Linguística Cognitiva. Corporeamento.

Abstract: We aim, in this paper, both to discuss the notion of construal and its typology of operations and to show its applicability and pertinence for linguistic data analysis in terms of the processes of meaning production and, especially, interpretation in the field of discourse and textual studies. In order to do so, we will, first, expose some of the theoretical grounds of the embodied approaches to cognition and, afterwards, present the main assumptions of Cognitive Linguistics relevant to textuality. Only then we will debate, based on analytical exemplification, the various construal operations, such as schematization, metaphorization, categorization, focalization, viewing arrangement, granularity and proximization.

Keywords: Construal. Discourse Studies. Textual Linguistics. Cognitive Linguistics. Embodiment.

Introdução

Os estudos discursivos evoluíram, na academia, em estreita ligação com a Linguística, a Sociologia e a História. Assentados nos condicionamentos sócio-históricos do uso da linguagem ligado à dimensão do poder — e, portanto, da ideologia e dos processos hegemônicos —, as pesquisas ligadas a esse campo ignoraram, por um longo período, o desenvolvimento das Ciências Cognitivas de modo geral, desprezando características da biologia humana e de sua importância no que tange ao comportamento verbal.

Contemporaneamente, entretanto, os saberes sobre as capacidades e os processos cognitivos humanos — e suas possíveis intersecções, interfaces e/ou integrações com a percepção, a ação e a emoção — vêm se avolumando e sendo incorporados a outros campos do conhecimento, dentre os quais a Linguística e, através dela, a Análise do Discurso, tanto francesa (PAVEAU, 2013; MORAIS, 2015) quanto crítica (CHILTON, 2004; 2005; HART, 2014; GONÇALVES SEGUNDO, 2014, 2015; VAN DIJK, 2003, 2014).

Embora partam de visões sobre cognição, linguagem e discurso não necessariamente convergentes, tais pesquisadores — dentre outros não citados aqui, mas mencionados posteriormente — partilham o reconhecimento da necessidade de se refletir acerca do estatuto cognitivo do ser humano imerso em um ambiente sócio-histórico e da maneira pela qual os processos cognitivos são recrutados e ativados pela linguagem, sendo, portanto, concomitantemente fonte de coerção e de agência humana.

O objetivo deste texto é apresentar o potencial da Linguística Cognitiva como instrumento para a análise discursiva orientada ao processo de compreensão. Para isso, tratar-se-á das noções de **perspectivação conceptual**¹ (*construal*) e **conceptualização**, não entendidas aqui como sinônimas, para, posteriormente, discutir-se a tipologia de operações de perspectivação conceptual, como proposta por Hart (2014), com base em Croft & Cruse (2004), com exemplos que ilustram sua pertinência em relação aos estudos do texto e do discurso.

1 Tradução sugerida por Silva (1997) para o termo *construal*. Trata-se de tradução não consensual para o termo dentre os cognitivistas brasileiros. Creio, contudo, que haja a necessidade de a Linguística Cognitiva nacional começar a traduzir a terminologia inglesa, inclusive de maneira crítica.

1. Sobre **perspectivação conceptual, conceptualização e corporeamento**

A Linguística Cognitiva surge, na década de 80, em reação ao formalismo que imperava na Linguística pós-chomskyana, e em paralelo ao desenvolvimento da corrente corporeada das Ciências Cognitivas, que passa a se chocar com os representacionalistas, formalistas defensores da linguagem da mente, ou seja, da existência de símbolos amodais² que medeiam a relação entre a percepção e a ação³.

É, entretanto, nos últimos vinte anos que tanto a Linguística Cognitiva quanto as Ciências Cognitivas Corporeadas têm ganhado destaque e inspirado inúmeras pesquisas e metodologias, especialmente em termos multidisciplinares. Em termos gerais, uma orientação corporeada da cognição parte de algumas premissas, segundo Wilson (2002):

- 1) **A cognição é orientada para a ação.** Nesse sentido, entende-se que a mente evoluiu em conjunto com o corpo, especialmente no que se refere aos sistemas sensório-motores, para controlar e guiar a ação (SEMIN & SMITH, 2008; LINDBLOM, 2015).
- 2) **A cognição é situada.** Assim, concebe-se que a atividade cognitiva ocorre em contextos reais de interação com o mundo, o que envolve percepção e ação. Em consequência disso, pode-se afirmar que a cognição é sensível ao tempo e é estrangida por ele, uma vez que os organismos devem conseguir lidar com a dinamicidade contínua do ‘aqui e agora’ e reagir de forma eficiente (LINDBLOM, 2015; BARSALOU, 1999).
- 3) **A cognição é distribuída para o ambiente.** Embora não seja tão consensual quanto as outras, o fato é que seres humanos se valem do ambiente tanto para diminuir o esforço cognitivo – usar dedos para contar, escrever listas de compras para não esquecer de nada no supermercado – ou mesmo ampliar nosso potencial de percepção-ação e introspecção, como dispositivos eletrônicos, mídias e notações diversas (CLARK, 2008; LINDBLOM, 2015).

2 Símbolos amodais diferenciam-se dos modais na medida em que “sua estrutura interna não apresenta correspondência aos estados perceptuais que os produziram” (BARSALOU, 1999, p. 578), como as listas de traços da Semântica Formal ou as estruturas arbóreas gerativistas, para citar exemplos no campo da Linguística.

3 Não há espaço para uma discussão aprofundada acerca das distinções entre as Ciências Cognitivas ditas representacionalistas e as corporeadas. Para maiores detalhes, consultar Feltes (2007), Chemero (2009), Barsalou (1999) ou Semin & Smith (2008).

Depreende-se, portanto, que a orientação corporeada da cognição busca estudar a mente humana e o *self* a partir de uma concepção que integra o psicológico, o fisiológico e o sociocultural. Em termos mais específicos,

[...] a cognição corporeada inclui a pessoa que representa o corpo, todos os tipos de ação física e social, assim como os significados resultantes de ações. A mente humana e o *self* são relacionais por natureza. Eles desenvolvem-se pela emergência de interações sociais, e esses processos podem ser entendidos somente à luz das oportunidades e das coerções de mecanismos corpóreos e de padrões dinâmicos de ação corporeada, que são em si cognitivos — tendo papéis cruciais na moldagem e no compartilhamento das experiências subjetivas humanas de seu corpo agente. Assim, o estabelecimento da mente social e do *self* é um ato social e, para guiar-se, o ser humano deve considerar como os outros vão agir e reagir em resposta às suas próprias ações, para as quais as esferas sócio-culturais funcionarão como suportes para a cognição de nível mais elevado. Isso significa que os ambientes físico, material, social e cultural são partes de um sistema cognitivo estendido (LINDBLUM, 2015, p. 13, tradução livre).

Observa-se, portanto, que tal abordagem valoriza o estudo da ação em contextos reais, considerando igualmente relevantes fatores socioculturais, psicológicos e biológicos para se entender a complexidade do comportamento humano, no seio da qual se destaca aqui a questão da linguagem.

Nesse arcabouço, portanto, a linguagem deve ser explicada em termos de seu caráter simbólico e de sua função interacional tendo em vista sua integração com os outros sistemas cognitivos — memória, atenção, categorização, dentre outros — e sensorio-motores — visão, audição, propriocepção, etc. e de sua ancoragem em um dado ambiente sócio-histórico e cultural, que atuará como fonte das experiências e dos estímulos para o aprendizado (dinâmico) da língua, o que inclui as formas de discursivização em contextos reais de interação.

Por conseguinte, trata-se de uma visão que objetiva superar a dicotomia natureza x cultura (*nature vs. nurture*), ressaltando a relevância tanto da ancoragem social da linguagem, quanto das coerções cognitivas relativas a sua emergência e funcionamento, pensando tanto em

termos gramaticais quanto discursivos. Contudo, qual noção permite conectar essas duas instâncias — aparentemente — tão díspares? Trata-se da noção de **experiência**.

Para Croft (2012, p. 13), experiência diz respeito “a algum aspecto do mundo real, ou, de forma mais precisa, à apreensão humana desse aspecto”. Tal apreensão envolve a atividade dinâmica de funções corpóreas de caráter bioquímico, neurológico e sensorio-motor que emergem na interação do corpo vivo com o mundo físico e material, social e cultural. Dessa complexa relação, emergem padrões de ação corporeada que criam, mantêm e sustentam o conhecimento e a capacidade de significação do ser humano.

Partindo dessa premissa, torna-se possível refletir acerca da noção de **perspectivação conceptual** (*construal*) e de **conceptualização** — tidas, muitas vezes, como sinônimas⁴ — e de sua relevância para os estudos discursivos.

Assim, considerando o exposto, deve-se ter em mente que a experiência humana sobre a realidade é tipicamente multimodal e sempre ancorada socioculturalmente. Nesse sentido, considera-se que a significação — tanto do ponto de vista da produção quanto da interpretação — não pode ser transparente e precisa ser pensada em termos enciclopédicos e imagéticos. Uma consequência disso é a visão de que as unidades linguísticas consistem em pontos de acesso ao conhecimento de fundo, em instruções parciais que guiam nossa atenção tanto a dadas categorias e referentes quanto a dadas formas de relacionar tais categorias e referentes, que, por sua vez, estão imersos em uma vasta rede conceptual, sensorial, afetiva, que completam as lacunas de sentido e permitem extrapolar o dito e gerar inferências e avaliações, ativar lembranças, suscitar horror ou fascinação, etc. Tal conhecimento de fundo, segundo Hart (2014), seria formado por esquemas imagéticos, *frames* e metáforas conceptuais⁵; contudo, outras estruturas poderiam ser pro-

A relevância
da noção de
perspectivação
conceptual
(*construal*)
no âmbito
dos estudos
do texto e do
discurso

73

4 Ver Croft (2012), por exemplo.

5 Não há consenso na área acerca de quais seriam os componentes desse conhecimento de fundo. Há muitas propostas e pouco consenso, mesmo no que tange a uma única noção, como *frame*. Para este trabalho, será a noção de **esquema imagético** a mais explorada, uma vez que, além de mais bem definida, encontra-se mais diretamente associada à hipótese do corporeamento. Para maiores detalhes sobre a noção de *frame*, ver Cienki (2007) e Duque (2015). Além disso, deve-se ressaltar que, ao admitir que *frames* componham aspectos centrais da cognição humana, estruturantes da linguagem, a Linguística Cognitiva concede a uma estrutura amodal em sua arquitetura. Por essa razão, pode-se afirmar que esse campo de estudos consiste em uma corrente teórica de **corporeamento simples**, conforme categorização sugerida por Clark (1999).

postas, como o faz Van Dijk (2014), que propõe noções como modelos mentais, atitudes, ideologias, embora o faça em uma perspectiva mais representacionista e menos corporeada.

Esse processo cognitivo dinâmico envolvido na construção de significado pelo produtor e em sua reconstrução pelo ouvinte, denomina-se **conceptualização**. À estruturação semântica da experiência materializada no enunciado denomina-se **perspectivação conceptual**.

Em princípio, de acordo com Croft (2012), há múltiplas perspectivas conceptuais alternativas disponíveis para uma experiência, de forma que o falante deve escolher entre uma ou outra para a sua formulação, o que depende do contexto. Contudo, o próprio autor ressalva que a questão não é tão simples assim e que não resulta de processo de simples escolha. Em primeiro lugar, “a perspectivação conceptual serve AOS OBJETIVOS DOS INTERLOCUTORES NO DISCURSO”; em segundo lugar, “a NATUREZA DA REALIDADE limita a perspectivação conceptual ou, ao menos, favorece algumas em detrimento de outras”; e, por fim, “perspectivações conceptuais associadas a um item lexical também são limitadas por CONVENÇÕES CULTURAIS de uma comunidade de fala” (CROFT, 2012, p. 18, versalete do autor, tradução livre). Em uma perspectiva discursivo-textual, contudo, além dos fatores mencionados, interessa pensar em que medida a ideologia favorece determinadas perspectivas conceptuais e em que medida ela é sustentada e reproduzida por perspectivas hegemônicas ou ainda confrontada e transformada por perspectivas alternativas, como formas de resistência. Em outros termos, é importante questionar-se acerca do caráter sócio-histórico e cultural de determinadas perspectivas conceptuais.

Para se compreender de forma mais acurada tal noção, torna-se necessária a exposição dos conceitos de **esquema**, **esquema imagético** e **elaboração**, seguida de exemplificação.

Esquemas consistem em abstrações de instâncias reais de ação, que são internalizados e enraizados mediante a experiência individual reiterada com a prática. Esquemas captam o que há de comum entre as diversas instâncias e, quando aprendidos, atuam como *templates* que sancionam novos usos. Com a língua, não é diferente. Para Langacker (2009, p. 5), “os padrões gramaticais são capturados por **esquemas construcionais**, ou seja, por associações simbólicas esquemáticas”, pareamentos entre forma e significado que são continuamente **elaborados** nas interações, a fim de que se possa dirigir a atenção do outro a

determinados referentes, em determinadas relações, a partir de uma certa perspectiva, enquadrada sob um determinado grau de responsabilidade. Em outros termos, o processo de esquematização deriva da capacidade humana de categorizar e abstrair a partir de usos já elaborados de dados esquemas, que atuam como fonte para a formação de padrões gramaticais, que são reproduzidos — em maior ou menor grau — por novas elaborações desses mesmos padrões⁶.

Esquemas imagéticos são tipos especiais de esquema, uma vez que consistem em “representações mentais de unidades fundamentais de experiência sensorial” (GRADY, 2005, p. 44), ou seja, em *gestalts* mínimas baseadas em padrões regulares de experiências corporais específicas, que incluem visão, audição, olfato, movimentação, postura, tato e sensações internas, como dor e calor. O termo ‘imagético’ não se refere a uma imagem em si, mas a uma abstração multimodal de experiência reiterada, que ocorre durante o desenvolvimento cognitivo pré-linguístico (Hart, 2014; Mandler, 2004), e que provê a base corporeada para a estruturação semântica de unidades gramaticais e lexicais⁷ — mesmo as mais abstratas, via extensão metafórica (CROFT & CRUSE, 2004; LAKOFF, 1987; KÖVECSES, 2010; dentre outros).

Um desses esquemas imagéticos consiste na representação de FORÇA, como propõem Croft & Cruse (2004). Para Talmy (2000), mais do que apenas um esquema imagético, o domínio de FORÇA consiste em um dos princípios cognitivos estruturantes das línguas naturais, sendo derivado da experiência humana com movimentação e pressão. Independente da polêmica acerca do estatuto cognitivo atribuído a tal experiência corporeada, o fato é que ela consiste em um padrão esquemático corporeado que sanciona determinados usos e que é recrutado para a conceptualização de eventos. Seguem abaixo três enunciados extraídos de diferentes páginas da *web* acerca da instituição de cotas (raciais ou sociais) como ação afirmativa ligada ao acesso ao ensino superior público no Brasil:

- 1) As cotas **fazem com que** um negro pobre tenha um privilégio frente a um branco de mesmo nível social⁸.

6 É possível que, em uma nova elaboração, haja alguma espécie de conflito semântico-pragmático entre o esquema e a instância enunciada, o que pode abrir espaço para uma mudança construcional. Tal processo denomina-se **extensão** (Langacker, 2009).

7 Uma lista não exaustiva e ainda em construção de possíveis esquemas imagéticos pode ser encontrada em Ferrari (2011).

8 Fonte: <https://acidblacknerd.wordpress.com/2013/05/10/10-motivos-para-ser-contra-as-cotas-raciais/>

- 2) Ao criar cotas raciais, o governo **está impedindo** que um aluno não negro, seja ele pobre ou rico, tenha acesso à universidade por causa da cor de sua pele (preconceito de origem, raça e cor)⁹.
- 3) As cotas sociais **permitem** que os estudantes brasileiros das escolas públicas, grande parte deles com baixa renda familiar, tenham melhores condições de ingressar nas universidades públicas¹⁰.

Paulo Roberto
Gonçalves-
Segundo

76

Talmy (2000) denomina *AGONISTA* (*AGO*) a entidade focal da perspectiva conceptual, que tende à ação ou ao repouso — seja essa física, mental, psicológica ou social, uma vez que a experiência física pode ser metaforizada para outros domínios, como ocorre nos exemplos acima. Tal entidade mantém sua tendência a menos que haja alguma forma de interferência por parte de uma força externa, o *ANTAGONISTA* (*ANT*), que pode alterar a tendência em curso ou impor alguma forma de resistência, dentre outras possibilidades. Desse confronto emerge uma resultante, que indica o estado final do *AGO*.

Em (1), tem-se uma perspectiva conceptual baseada na experiência corporeada de *COMPULSÃO*¹¹. Nesse exemplo, o *negro pobre* é o *AGO* que não tende a ter privilégio frente a brancos de mesmo nível social, ou seja, assume uma tendência de repouso, marcada pela polaridade negativa. As cotas são construídas como *ANT* mais fortes que revertem esse estado de mundo construído pela voz autoral conceptualizadora, de forma que, a partir de força institucional dessa ação afirmativa, os negros pobres passam a uma situação de privilégio. Tal conceptualização de *COMPULSÃO* é marcada linguisticamente pela construção *fazer com que*.

Ideologicamente, infere-se uma perspectiva de que, por um lado, o critério definidor para uma possível instituição de cotas não deveria ser étnico (ou racial), mas social; e de que, por outro, negros e brancos no mesmo nível social estão em situação de igualdade de acesso ao ensino superior brasileiro, apagando as reais distinções de acesso entre as duas etnias no país. Trata-se, portanto, de uma esquematização que incita uma determinada “rota de conceptualização” — para usar uma metáfora baseada em um domínio-fonte de *JORNADA* — que ativa potencialmente tanto a experiência de *COMPULSÃO* quanto a avaliação de injustiça.

9 Fonte: https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?page_id=8&cp=all

10 Fonte: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/11/lei-de-cotas-reserva-50-das-vagas-a-egressos-da-rede-publica>

11 Esquemas imagéticos e seus componentes são redigidos em *VERSALETE* (*small caps*).

Em (2), o verbo *impedir* assume papel central em uma perspectiva conceptual que se associa à experiência cinestésica de RESTRIÇÃO DE MOVIMENTO (OU BLOQUEIO). O AGO, no caso, é *um aluno não negro (seja ele pobre ou rico)* que tende a ter acesso à universidade, cuja tendência de ação é bloqueada pelo ANT *cotas raciais*, mais forte, o que leva a uma resultante de repouso, ou seja, de interdição da entrada desse aluno no ensino superior.

(1) e (2) podem ser analisados como variantes de uma mesma representação subjacente: a de que a instituição de cotas raciais cria uma situação de injustiça social, uma vez que promovem acesso facilitado a um grupo em detrimento de outro – como se não houvesse desigualdade de acesso. Contudo, a perspectivação conceptual é outra; logo, a experiência corporeada de base é outra; por conseguinte, a rota de conceptualização para a reconstrução do sentido pelo ouvinte é distinta nos dois casos, muito embora possa ativar avaliações similares e reafirmar ou ratificar representações prévias semelhantes via abstração. Em (1), trata-se de dispositivo de favorecimento de negros; em (2), trata-se de dispositivo de desfavorecimento de não negros, o que fica acentuado, dentre outros fatores, pela distinção na seleção do AGO nos dois casos.

Por fim, em (3), são as experiências de LIBERAÇÃO DE MOVIMENTO e HABILITAÇÃO que estruturam a perspectivação conceptual e, portanto, a rota de conceptualização do leitor. A *permissão* ocorre (a) quando um ANT mais forte decide cessar ou reduzir a pressão sobre o AGO, ou (b) quando um AGENTE EXTERNO remove o bloqueio ou a pressão do ANT sobre o AGO, de modo a deixar que ele manifeste sua tendência. No caso, as *cotas sociais* consistem no AGENTE EXTERNO que remove a pressão do ANT – inferível, pelo cotexto, como a baixa renda familiar e, pelo conhecimento enciclopédico, como a disparidade em termos de eficácia educacional entre os ensinos público e privado no que tange ao acesso às universidades públicas –, liberando o AGO *os estudantes brasileiros de escolas públicas (grande parte deles com baixa renda familiar)* a exercer sua tendência de (ter condições de) ingressar nas universidades públicas, ainda que sem a mesma fluência possibilitada pelas cotas. O que as cotas fazem, então, é garantir que a tendência latente se manifeste – logo, ela é justa, ética, não impedindo que a realidade transcorra da maneira que deveria, o que se relaciona a avaliações de justiça, diferente dos casos anteriores.

Após esses exemplos, que tomam apenas o esquema imagético de FORÇA como base, pode-se retomar a discussão sobre as relações entre **perspectivação conceptual, conceptualização e discurso**. Da

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

perspectiva do produtor textual, a perspectivação conceptual consiste na estruturação semântica de uma experiência, materializada em enunciados concretos e resultado de uma atividade de conceptualização que é possibilitada e limitada pelas coerções cognitivas advindas do seu corporeamento, o que inclui tanto fatores biológicos quanto fatores sócio-histórico-culturais. Do ponto de vista do consumidor textual, a perspectivação conceptual apresenta pistas referenciais e relacionais materializadas no enunciado concreto, que representam uma alternativa de estruturação semântica da realidade, responsável por ativar nós em uma rede complexa de conceitos e categorias, que se associam a experiências multimodais corporeadas e simuladas de introspecção, ação e emoção. Conhecer esses processos, de forma cada vez mais acurada, é relevante para um entendimento mais fino das atividades de produção, distribuição, consumo e interpretação discursivas, o que requisitará uma abertura, cada vez maior, para a multi e/ou para a interdisciplinaridade.

Na próxima seção, discutir-se-á, com exemplificações analíticas e depurações pontuais, a tipologia de operações de perspectivação conceptual, proposta por Hart (2014), para uma análise discursivo-textual orientada, em termos da materialidade linguística, pelos pressupostos da Linguística Cognitiva.

2. A tipologia de operações de perspectivação conceptual: discussão e análise

Tendo em vista que a Linguística Cognitiva se baseia fortemente na hipótese do Corporeamento, ainda que cerceada por noções representacionistas, como a de *frame*, e que a orientação corporeada das Ciências Cognitivas insere a noção de controle adaptativo da ação no centro da abordagem, considerando as limitações e potencialidades da interação do agente com outros agentes, em distintos contextos situacionais, em dados recortes sócio-históricos, a perspectiva aqui apresentada defende que produtores e consumidores textuais são conceptualizadores e agentes nem totalmente estruturados nem totalmente livres — cognitiva ou sócio-historicamente¹².

12 As discussões acerca do grau de estruturação e do grau de racionalismo de falantes/escritores e ouvintes/leitores nos estudos discursivos é controversa e consiste, talvez, em um dos grandes pontos de desacordo entre as múltiplas vertentes do campo. Não é objetivo deste texto entrar nessa controvérsia.

Em consequência disso, é possível tratar de **estratégias discursivas**. Para Hart (2014, p. 110, tradução livre), uma estratégia discursiva consiste em

um plano de atividades discursivas mais ou menos intencionais/institucionalizadas cuja instanciação resulta em uma representação particular da realidade, sistematicamente estruturada e internamente coerente, que visa à legitimação e/ou à mobilização de ações sociais, na medida em que invoca, por meio da linguagem, determinadas conceptualizações com efeitos perlocucionários.

Em outros termos, estratégias discursivas operam ideologicamente, na medida em que atuam no sentido de legitimar ou deslegitimar, via significação, determinadas assimetrias de dominação¹³, podendo ser instanciadas tanto para a manutenção de relações de poder, via preconceito, exclusão ou silenciamento quanto para a contestação dessas relações, via empoderamento e inclusão/integração.

Isso posto, expõe-se, na sequência, o quadro, adaptado de Hart (2014, p. 111), que apresenta as operações de **perspectivação conceptual** como resultantes do cruzamento entre estratégias discursivas, já definidas, e *sistemas conceptuais*, capacidades cognitivas humanas que são recrutadas para a constituição da linguagem e da gramática.

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

Quadro 1. Tipologia das operações de perspectivação conceptual

<u>Estratégia</u>	<i>Sistema</i>	<i>Gestalt</i>	<i>Comparação</i>	<i>Atenção</i>	<i>Perspectiva</i>
<u>Configuração Estrutural</u>	Esquematização		Categorização		
Enquadramento					
<u>Identificação</u>				Foco	
				Granularidade	
				Quadro de visualização	
<u>Posicionamento</u>					Ponto de vista
					Dêixis

Fonte: Adaptado de Hart (2014, p. 111)

¹³ A visão de ideologia ligada a modos de significação que legitimam assimetrias de dominação advém de Giddens (2009) e é discutida, de um ponto de vista discursivo-textual, em Gonçalves-Segundo (2011).

Inicialmente, deve-se ressaltar que todo enunciado apresenta uma **perspectivação conceptual**, que é, simultaneamente, resultado do processo de conceptualização autoral e fonte de reconceptualização por parte do ouvinte/leitor. Tal perspectivação é, na verdade, consequência da materialização de operações que envolvem todos os processos expostos no quadro anterior — e outros que, por ventura, venham a ser propostos pelos avanços do campo e examinados em termos de sua pertinência linguística e cognitiva. Por conseguinte, é plausível assumir que possa haver sobreposições e pontos de contato entre os processos delineados.

A primeira operação proposta por Hart (2014) consiste na **esquemematização**. Ela é resultado da combinação da estratégia discursiva de configuração estrutural com o sistema conceptual de *Gestalt* ou *Constituição*. Tal sistema conceptual diz respeito, para o autor, à habilidade humana de analisar cenas complexas de forma holística — e não (apenas) composicionalmente. Isso manifesta-se, no uso linguístico, por meio de recursos léxico-gramaticais que estruturam internamente as entidades, as relações e os eventos na configuração de cenas a partir da ativação de determinados esquemas imagéticos. A **esquemematização** consiste, portanto, na faceta da **perspectivação conceptual** responsável pelo caráter topológico, meronímico e geométrico das entidades e pelas relações de causalidade — tanto externa quanto interna — entre eventos e entidades, conforme se ilustrou nos exemplos (1), (2) e (3), no que se refere à Dinâmica de Forças, princípio semântico atrelado à conceptualização da causalidade¹⁴.

A estratégia de enquadramento, por sua vez, está ligada à capacidade humana de comparar entidades e eventos, julgando seu grau de semelhança e disparidade, de forma a agrupá-los em determinadas categorias, ou ainda de associar diferentes domínios de conhecimento com o objetivo de compreender uma experiência mais abstrata ou complexa, por meio do processo de metaforização.

A organização cognitiva de categorias constitui tema controverso nas Ciências Cognitivas e na Linguística, que abrangem desde a abordagem clássica de traços necessários e suficientes, por um lado, e primitivos semânticos ligados a uma abordagem essencialmente for-

14 Para maiores detalhes acerca da esquematização, ver Talmy (2000), Croft & Cruse (2004) e Hart (2014). Para pormenorização acerca da relação entre causalidade externa e interna e Dinâmica de Forças em perspectiva cognitivista, a partir de estudos de em tipologia linguística, ver Croft (2012).

malista, por outro, até as abordagens que consideram categorias como simuladores mentais multimodais e o processo de categorização como a capacidade de gerar uma simulação satisfatória de uma nova entidade¹⁵.

As diversas abordagens ligadas ao paradigma cognitivista da linguagem assumem a tese do corporeamento em distintos graus, o que se reflete, dentre outras noções, na visão de categorização. Ao mesmo tempo, tendem a considerar que as expressões linguísticas consistem, na verdade, em pontos de acesso ao conhecimento de fundo, o que inclui a organização em *frames* ou domínios. Na Semântica Cognitiva hegemônica, que tem em Langacker (2008), Talmy (2000) e Lakoff (1987) nomes fortes, tende-se a assumir a noção de **protótipo** como relevante (ROSCH, 1973), uma posição intermediária em termos de grau de incorporação da tese do corporeamento — simuladores de base sensorio-motora apresentariam grau bem mais elevado –, entendendo-o como efeito experiencial de tipicidade derivado da organização cognitiva subjacente (domínios).

Segundo Langacker (2008, p. 17, negrito do autor), “uma **categoria** é um conjunto de elementos considerados equivalentes para algum propósito”. Rosch (1973) elenca como princípios fundamentais para a formação de categorias a **economia cognitiva** e a **estrutura de mundo percebida**. O primeiro deles diz respeito à tendência de maximizar informações com o mínimo de esforço no agrupamento de entidades com características similares, enquanto o segundo concerne à tendência de agrupar entidades que apresentam componentes com alta co-ocorrência de atributos constitutivos percebidos. Um **protótipo**, nesse sentido, consiste em um ponto de referência cognitivo de uma categoria, um exemplar da categoria que apresenta o maior número de traços associados. Segundo Lewandowska-Tomaszczyk (2007), categorias prototípicas apresentam diferentes graus de tipicidade, fronteiras difusas, não podem ser definidas por traços necessários e suficientes e podem apresentar estrutura de semelhança familiar¹⁶. Falcone (2011), buscando articular categorização e discurso, propõe um *continuum* entre as atividades

15 Para detalhes, consultar Barsalou (1999).

16 Para uma visão mais aprofundada, sugere-se a leitura de Lakoff (1987) e o capítulo sobre categorização em Evans & Green (2006). Aproveita-se para esclarecer que, embora reconheça a importância da noção de protótipo e, posteriormente, a de estereótipo, este trabalho não considera que a organização cognitiva em si seja realizada por meio de protótipos; assim como para Falcone (2011) e Lakoff (1987), protótipos derivam de efeitos de tipicidade. A atividade discursiva é fundamental, portanto, para esse processo.

de prototipificação e estereotipificação, ressaltando a relevância da atividade discursivo-textual para o processo, tendo em vista a discussão sobre o fenômeno de (des)legitimação de grupos e atores sociais.

No ponto de vista aqui adotado, que converge ao de Falcone (2011), a estereotipificação é um processo de tipicidade resultante da atividade discursiva e altamente sensível, na contemporaneidade, aos efeitos de distribuição midiáticos, por meio do qual ideologias são reproduzidas e, com ela, relações assimétricas de poder e preconceito.

Um exemplo relevante, em termos discursivos, do processo de categorização pode ser discutido a partir da seguinte fala do governador de São Paulo, Geraldo Alckmin (PSDB), em relação às manifestações ocorridas em janeiro de 2016 contra o aumento da tarifa do transporte público na capital paulista, realizada, em conjunto, com a prefeitura do município, gerida por Fernando Haddad (PT). O excerto fora extraído de notícia publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, em 15 de janeiro de 2016, no caderno Cotidiano:

- 4) “Manifestação legítima e pacífica é positivo, é nosso dever acompanhar e dar segurança. Outra coisa é vandalismo seletivo. É estranho não ter tido nenhuma manifestação quando a energia elétrica subiu 70%. Não teve manifestação quando a inflação passou de 10%”, afirmou¹⁷.

Ao enquadrar o conjunto de manifestações organizados pelo Movimento Passe Livre (MPL) como *vandalismo seletivo*, o governador criminaliza e politiza o movimento, além de criar uma rede de associações em termos de domínio de conhecimento que estão fortemente ligadas ao fenômeno cognitivo em discussão.

Em primeiro lugar, há uma oposição, tecida em sua fala, entre *manifestação legítima e pacífica*, por um lado, e *vandalismo seletivo*, por outro. Os sintagmas nominais destacados revelam instâncias de categorização sobre o mesmo evento da realidade, revelando, portanto, diferentes experiências, maneiras distintas de julgar a realidade, refletindo diferentes **perspectivações conceituais**. Na construção de Alckmin, os protestos do MPL não são manifestações legítimas e pacíficas, logo,

17 Fonte: SEABRA, Catia. Após parceria para reajustar tarifas, Alckmin e Haddad se estranham. <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2016/01/1729784-apos-parceria-para-reajustar-tarifas-alckmin-e-haddad-se-estranham.shtml?cmpid=topicos>

são destituídas de validade social e imbuídas de violência — em consequência disso, não é obrigação do governo garantir sua segurança. Na verdade, elas são criminosas, uma vez que estão inseridas na categoria *vandalismo*. Como crime, elas devem ser coibidas e controladas pelos aparelhos de repressão do Estado; no caso, a Polícia Militar. Toda essa rede de relações integra o conhecimento enciclopédico do brasileiro médio, socializado no país, e é ativada no *background* da categorização. O termo *seletivo* associa a criminalidade ao espectro político, na medida em que o governador considera anormal (*estranho*) a ausência de manifestações em relação à alta da inflação e ao aumento da energia elétrica. Note-se que, nesses casos, o termo *manifestação* é usado, revelando que tais motivações seriam legítimas, apropriadas, no que tange à conceptualização de Alckmin, ligado ao discurso de centro-direita do Brasil e, no caso, a uma resistência explícita ao governo do PT, de Dilma Rousseff. Assim, o governador parece visar associar a pauta do MPL a um esquerdismo pró-PT e anti-PSDB, e, tendo ligado os protestos a criminalidade, não fica difícil traçar a última inferência de sua fala. Assim, o governador contribui para a construção de um estereótipo acerca dos movimentos e dos atores sociais que resistem às suas medidas, gerando uma rede de associações, que tanto se baseia num dado *frame* quanto auxilia para sua ratificação ou reestruturação para o leitor-ouvinte: trata-se de esquerdistas, criminosos, parciais, violentos e desordeiros.

No que se refere à segunda operação de **perspectivação conceptual** resultante do cruzamento entre enquadramento e *comparação* – a **metaforização** –, já existe, no país, um grande volume de estudos ligados a esse campo com objetos tanto gramaticais quanto discursivo-textuais¹⁸. Metáforas baseiam-se na capacidade cognitiva de comparação na medida em que o conhecimento multimodal acerca de um domínio da realidade é projetado em outro domínio, o que implica a geração de uma nova rota de conceptualização para esta experiência.

Em linhas gerais, podem-se distinguir três grandes tipos de metáfora relevantes para estudos discursivo-textuais, que podem interagir de formas complexas: metáforas situadas, metáforas conceptuais e metáforas distribuídas. De acordo com Vereza (2010, 2013), metáforas situadas são restritas a um texto, atuando *online* e de modo episódico,

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

18 Destacam-se, no campo do texto e do discurso, os trabalhos de Vereza (2010, 2013, dentre outros), Palumbo (2013), Gonçalves-Segundo (2014), Pelosi, Feltes & Ferreira (2012), Morais (2015), Hubert (2017) e muitos outros.

criando redes de sentido com função argumentativa. Metáforas conceituais, por sua vez, têm maior distribuição cultural e estão de tal forma incorporadas que é complexo pensar no domínio-alvo sem utilizar a imagética da fonte. Tais metáforas atravessam diferentes discursos e têm, inclusive, impacto gramatical, conforme mostram Kövecses (2010) e Lakoff & Johnson (1980). Metáforas distribuídas¹⁹, por sua vez, consistem em associações de domínios compartilhadas por grupos, com função ideológica, atuando no sentido de dar coesão às suas representações, legitimando estados de mundo e mobilizando determinadas atitudes. Nesse sentido, é possível supor que metáforas surjam de forma situada e que possam ecoar em determinado grupo, entrando em consonância com sua ideologia, tornando-se, assim, distribuídas. A depender da capacidade hegemônica de tal grupo e das formas de dispersão de tal associação, a metáfora poderá ser internalizada até mesmo pelos grupos oprimidos, espalhando-se culturalmente, podendo chegar a assumir um viés conceptual²⁰. Assim, é inegável a relevância do estudo das metáforas para uma análise discursiva.

Em 2009, nas campanhas contra dengue no estado do Mato Grosso, ocorreu a seguinte metáfora, de caráter situado: **COMBATER A DENGUE É JOGAR FUTEBOL**²¹, que se baseia na associação entre qualidade e quantidade.

Seguem abaixo os dados²²:

19 Morais (2015) propõe, no arcabouço da Análise de Discurso Francesa, de base pècheuxtiana, a noção de metáfora emergente distribuída, a partir de um feixe de dez propriedades: elas são sócio-históricas; indeterminadas, inatingíveis e irredutíveis; representáveis e internalizáveis; semi-estáveis; contraditórias; discursivamente experienciáveis; intersubjetivas; reais, simbólicas e imaginárias; distribuídas; e tipológicas (estruturais, ontológicas e orientacionais). Em Steen (2011), verifica-se um conceito análogo – o de modelos metafóricos contestados. O autor argumenta que se tratam de metáforas prototipicamente novas e deliberadas, que podem, a depender da dinâmica do debate público, serem rejeitadas ou assimiladas; nesse caso, podem se convencionalizar e se tornar não deliberadas.

20 Não se pretende, com tal exposição, defender que essa é a única rota para a emergência de uma metáfora conceptual. Metáforas conceituais podem emergir de correlações experienciais (aparentemente) dissociadas de viés ideológico, como **QUANTIDADE É ELEVAÇÃO VERTICAL**; **OBJETIVO É DESTINO**; **RAIVA É CALOR**; dentre outras. Entretanto, nada impede que tais metáforas sejam recrutadas, em algum discurso, para construções ideologizadas.

21 Na Linguística Cognitiva, metáforas são indicadas em versalete (*small caps*) segundo a seguinte fórmula: **DOMÍNIO-ALVO É DOMÍNIO-FONTE**. Nesse sentido, o domínio-alvo consiste na experiência a que se quer construir, explicar ou fazer compreender por meio do conhecimento multimodal advindo de outro campo, denominado domínio-fonte. No caso citado, a fonte é o domínio esportivo, relativo ao futebol, e o alvo consiste no campo da prevenção a uma patologia, no caso, a dengue. Ressalva-se que o uso do verbo *combater* no domínio-alvo já pressupõe que concebemos doenças/vetores de doenças como inimigos, invocando uma imagética de **GUERRA**. Não explorar-se-á, pormenorizadamente, este aspecto aqui.

22 Por questão de espaço, foram inseridas apenas as chamadas, sem os textos explicativos. Do mesmo modo, omitiu-se a parte gráfica, contendo imagens de campos, bolas e jogadores de futebol. Destaca-se apenas que a chamada (7) é acompanhada da imagem de uma bola de futebol, em cuja superfície encontra-se um mosquito esmagado. Apenas a imagem desta campanha encontra-se nos anexos.

- 5) Cuiabá x Dengue. Nesse clássico, a vitória depende de você.
- 6) Você foi escalado para jogar contra a dengue.
- 7) Chegou a hora de ganhar esse jogo.

O domínio-fonte do FUTEBOL encontra-se enraizado na cultura brasileira e seus elementos constitutivos – regras, vocabulário e afetos – podem ser recrutados e projetados para outros campos, no caso, o COMBATE À DENGUE, como forma de incitar a união entre as pessoas no embate apaixonado contra um adversário comum.

Em (5), a campanha aproveita a forma composicional do embate entre times A x B, em que A é o time da casa, e B, o visitante para enquadrar a cidade de Cuiabá e a dengue, o adversário que vem de fora. Nesse sentido, remonta-se à velha polarização *nós x eles*, os espaços legítimos que cada um pode/deve ocupar e a necessidade de proteção deste espaço, conforme mostram diversos estudos (van Dijk, 2003; Hart, 2010; Gonçalves-Segundo, 2016).

Na sequência, tal confronto é categorizado como *clássico*, remetendo a um tipo de partida em que os times têm um histórico de rivalidade, marcado por confrontos acirrados e torcidas antagônicas. Posteriormente, a *vitória* – meta almejada no jogo de futebol, ou seja, uma parte necessária para o progresso do time em um campeonato rumo ao título – é construída como condicionada ao leitor, construído em segunda pessoa (*você*), em um diálogo direto com ele. Nesse sentido, o leitor é construído como jogador-chave para se vencer o confronto.

(6) colabora para a elaboração da metáfora – construída em voz passiva, ocultando-se, portanto, o agente da escalação, irrelevante para o efeito de sentido (possivelmente) almejado –, inserindo o leitor no conjunto de jogadores convocados para entrar em campo no jogo contra a dengue, instigando a responsabilidade pessoal desse consumidor textual no combate ao mosquito.

Faz-se menção ao mosquito pois é justamente em relação a ele que o embate se dá – como deixa clara a imagem que acompanha (7), em que há um mosquito esmagado por uma bola. A imagem e o texto dialogam, na medida em que ocorre uma projeção entre os domínios, a partir da qual *ganhar o jogo* equivale a *matar o mosquito* e, com isso, impedir a disseminação da dengue. Nesse sentido, a *dengue* encontra-se em relação metonímica com o *mosquito* (*Aedes aegypti*) nessas campanhas, na medida em que a primeira atua como ponto de acesso ao segundo.

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

Ademais, a construção *chegar a hora* aponta para a urgência dessa vitória e aponta para um ponto culminante no jogo — a vitória depende do leitor; ele é escalado e agora é o momento de vencer.

O quadro a seguir sintetiza as relações de correspondência entre os domínios associados:

Quadro 2. Projeções entre domínios da metáfora situada COMBATER A DENGUE É JOGAR FUTEBOL

DOMÍNIO-FONTE: FUTEBOL	DOMÍNIO-ALVO: DENGUE
Jogo/Clássico	Combate ao mosquito (à dengue)
Time da casa	Mato-grossense (cuiabano)
Time visitante	<i>Aedes aegypti</i> (dengue)
Vitória do time da casa	Extermínio do mosquito (da dengue)
Escalação	Participação na campanha

Fonte: Elaboração própria.

Nesse sentido, é relevante que o analista do discurso/linguista de texto esteja sensível às projeções entre os domínios de uma metáfora para que possa inferir seu papel na estruturação de determinados gêneros, estilos e discursos e, inclusive, seu papel ideológico e persuasivo. No exemplo em análise, destaca-se o uso retórico da metáfora para mobilizar ações sociais, o que a configura como uma estratégia discursiva na acepção de Hart (2014).

As operações de **foco**, **granularidade** e **quadro de visualização** já foram — e continuam sendo — objeto de investigação nos estudos discursivos, especialmente nos de orientação crítica, em uma perspectiva funcionalista. Contudo, são raros os trabalhos cognitivistas que se voltaram para tais operações em termos de texto e discurso.

Ligados à estratégia de identificação e ao sistema conceptual de *atenção*, tais operações dizem respeito aos modos pelos quais a voz autoral conceptualizadora direciona a atenção do leitor/ouvinte para as entidades e suas relações na cena representada, a partir de processos que aumentam ou diminuem o grau de saliência de entidades e ações, que ocultam ou inserem participantes na cena, que minimizam ou maximizam o campo de visão, com distintos níveis de distância (*zoom*) sobre a experiência retratada. Trata-se, portanto, de um conjunto de

operações que também está ligada à apropriação linguística de esquemas imagéticos ligados à VISÃO²³.

Para mostrar o seu funcionamento, arrolam-se, abaixo, títulos de notícias extraídos de sites de portais jurídicos e de jornais, de diversas localidades do país, entre 2013 e 2015, sobre a polêmica dos “rolezinhos”, encontros de adolescentes realizados, primordialmente, em *shoppings centers* de grandes cidades:

- 8) Shopping Iguatemi obtém liminar para impedir tumulto em rolezinho neste sábado²⁴.
- 9) Shopping Uberaba obtém liminar da justiça contra “Rolezinho”²⁵.
- 10) Shopping de Jundiá consegue na Justiça liminar para evitar ‘rolezinhos’²⁶.
- 11) Justiça concede liminar que proíbe “rolezinho” em shopping de Vila Velha²⁷.
- 12) Desembargadora concede liminar que proíbe “rolezinho” no PantanalShopping²⁸.
- 13) Após “rolezinhos”, Justiça proíbe adolescentes em shopping de Franca²⁹.
- 14) “Rolezinho” faz shoppings barrarem adolescentes³⁰.

Em primeiro lugar, deve-se assinalar que, por se tratarem de títulos de notícias, há coerções genéricas — conhecidas pelos redatores e que integram sua competência linguístico-discursiva — responsáveis pelo formato desse texto, o que explica, em larga medida, a similaridade

23 Por tal razão, é bem complexo dissociar a estratégia de *identificação* dos outros processos. Trata-se, talvez, da *estratégia* mais difusa, tendo em vista o fato de estar relacionada ao sistema de *atenção*, inerentemente ligado à questão referencial, um dos aspectos primordiais da atividade linguística. Nesse sentido, o *quadro de visualização* estabelece intersecções com a perspectiva; e a *granularidade*, com a comparação.

24 Fonte: <http://www.opovo.com.br/app/fortaleza/2014/01/18/noticiafortaleza,3193065/shopping-iguatemi-obtem-liminar-para-impedir-rolezinho-neste-sabado.shtml> (18.01.2014)

25 Fonte: <http://www.jcuberaba.com.br/cidade/geral/1147/shopping-uberaba-obtem-liminar-da-justica-contra-34-rolezinho-34/> (18.01.2014)

26 Fonte: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2015/07/shopping-de-jundiai-consegue-na-justica-liminar-para-evitar-rolezinhos.html> (03.07.2015)

27 Fonte: <http://www.folhavoria.com.br/policia/noticia/2014/08/justica-concede-liminar-que-proibe-rolezinho-em-shopping-de-vila-velha.html> (29.08.2014)

28 Fonte: http://www.olhardireto.com.br/juridico/noticias/exibir.asp?noticia=Desembargadora_concede_liminar_que_proibe_rolezinho_no_Pantanal_Shopping&id=15397 (25.01.2014)

29 Fonte: <http://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI215017,91041-Apos+rolezinhos+Justica+proibe+adolescentes+em+shopping+de+Franca> (03.02.2015)

30 Fonte: <http://www.hojeemdia.com.br/horizontes/rolezinho-faz-shoppings-barrarem-adolescentes-1209079> (14.01.2014)

em sua composição. Apesar disso, há divergências decorrentes da seleção temática: os exemplos (8)-(12) enfocam a concessão de liminar contra a realização dos eventos nos shoppings, ao passo que os exemplos de (13)-(14) focam na proibição da entrada de adolescentes nesses estabelecimentos. Atravessando tais questões, de ordem textual, é possível depreender similaridades e disparidades entre esses títulos em termos de operações de **focalização**, **granularidade** e **quadro de visualização**.

A **granularidade** (ou resolução) diz respeito ao grau de detalhe de ações, situações e entidades e ao grau de separação e de distinção entre o todo e as partes. Seus correlatos linguísticos mais diretos consistem no uso de certos tipos de metonímia — como os citados em (5) e (6) entre *dengue* e *Aedes aegypti* — e de nominalizações, além de sua clara intersecção com o fenômeno de categorização, em termos de hiperonímia (menos granular) e hiponímia (mais granular).

O **quadro de visualização** consiste na operação por meio da qual a voz autoral direciona a atenção do ouvinte/leitor para determinadas partes da cena e da experiência conceptualizadas. Toda experiência — dado seu caráter multimodal — é mais rica que sua instanciação linguística; nesse sentido, todo enunciado é responsável por um afunilamento da atenção do outro a dados aspectos da realidade, revelando aquilo que o falante/escritor pretende mostrar em um dado momento. O termo *mostrar* aqui é usado em termos visuais mesmo — por tal razão, Hart (2014) associa essa operação à noção de *distância*. Caso se pense em uma câmera fotográfica, pode-se pensar também na função *zoom*. Em termos linguístico-discursivos, o **quadro de visualização** diz respeito ao grau de explicitação ou de elaboração dos componentes de uma dada esquematização, fenômeno que está relacionada à ocultação ou inscrição de participantes em orações, por exemplo.

Já a **focalização**, de acordo com Langacker (2008), está associada aos graus de proeminência de entidades e de relações na perspectuação conceptual. Nesse sentido, está associada ao alinhamento Figura-Fundo (ou Trajetor-Marco) e suas possíveis relações com vozes verbais e estrutura informacional. Enfocar-se-á aqui apenas a relação Figura-Fundo.

Tenuta & Lapesquer (2011) destacam que a percepção humana — com destaque à visão — é condicionada pela relação Figura-Fundo, de acordo com os postulados da Gestalt. Consiste na Figura o elemento da realidade que é enfocado, que se torna saliente em face de um entorno, em geral, mais (localmente) homogêneo — o Fundo — contra o qual ele

contrasta. Nesse sentido, trata-se de uma relação de interdependência, na medida em que só existe Figura em face de um Fundo. Nesse sentido, a Figura torna-se foco primário de atenção. Na sequência, mostra-se a interação entre **granularidade, focalização e quadro de visualização** nos títulos expostos³¹.

Em termos de causalidade, é sensato supor o seguinte ordenamento no que se refere ao recorte da realidade que embasa os títulos: adolescentes encontram-se em massa nos shoppings, dando origem aos eventos conhecidos como *rolezinhos*; tais eventos (supostamente) causam prejuízo/dano para o estabelecimento e para um conjunto de clientes e lojistas, provocando reação negativa; os estabelecimentos vão à Justiça procurar meios de impedir tais encontros; algum membro competente do Judiciário analisa o caso e concede ou não liminar para bloquear a ocorrência do evento, que, no fundo, consiste no controle da entrada de adolescentes desacompanhados dos pais, em grupos, nos shoppings.

O que os títulos fazem é selecionar aspectos dessa sequência causal: de (9)-(12), por exemplo, dirige-se a atenção do leitor para o processo de obtenção da liminar para o impedimento dos *rolezinhos*, o que revela a instauração de **quadros de visualização** semelhantes — a uma mesma distância —, porém com **focalizações** distintas. Em (9) e (10), a Figura consiste no shopping center, que é o elemento antagonico no jogo de forças, aquele que é ativo e que mobiliza a transformação da realidade, que se esforça para conseguir a liminar da Justiça; ao passo que, em (11) e (12), a Figura consiste na Justiça, que é o elemento responsável pela mudança da realidade, subtraindo do shopping a responsabilidade pelo pedido de bloqueio do encontro adolescente. Contudo, entre (11) e (12), ocorre uma diferença de granularidade: neste, é a *desembargadora*, ator social que ocupa uma posição de poder na instância judiciária que é responsabilizada pela concessão da liminar, ao passo que, naquele, é a *Justiça* como entidade/coletividade que é responsabilizada, ocultando a ação humana. O ANT é, portanto, mais granular em (12) que em (11).

Já em (14) tem-se uma expansão do **quadro de visualização**, pela enunciação de um esquema de forças complexo, em que co-ocorrem COMPULSÃO e BLOQUEIO. O *rolezinho*, Antagonista e Figura, rompe com a ten-

31 Não se pretende exaurir todas as possibilidades de análise da interação dessas operações neste espaço. As análises visam apenas a explicitar a pertinência desse tipo de abordagem nos estudos discursivo-textuais.

dência do *shopping*, Agonista, de permitir a circulação de adolescentes e é responsabilizado pelo fato de esses estabelecimentos — agora, Antagonista — bloquearem a entrada do Agonista *adolescentes*, movimentação típico e esperado desse grupo nesse contexto. Nesse sentido, o que o shopping faz é apenas reagir — no fundo, é o próprio comportamento adolescente que é responsável pelo bloqueio do comportamento adolescente. Em (13), ocorre uma perspectivação conceptual semelhante; contudo, o fato de os rolezinhos estarem inseridos em uma construção adverbial temporal (*após rolezinhos*) pode reduzir o impacto da relação causativa, embora ela seja inferível³².

Em (8), por sua vez, também ocorre uma possível expansão do **quadro de visualização**, na medida em que o bloqueio é direcionado ao *tumulto*, entidade construída por uma atividade cognitiva de **reificação**³³ (LANGACKER, 2008; HART, 2014), que é causada como possível resultado das ações praticadas pelos rolezinhos. Trata-se de estratégia relevante, na medida em que o foco da liminar se volta a reações negativas do evento, e não ao evento, obscurecendo o que, de fato, a medida implica — o controle da entrada de adolescentes no estabelecimento. Pode-se também pontuar o fato de esse título desfocar a *Justiça* como fonte da liminar, não elaborando o responsável pela sua concessão.

Por fim, as operações de **ponto de vista** e **dêixis** resultam da combinação da estratégia discursiva de posicionamento com o sistema conceptual de *perspectiva*³⁴. A capacidade de perspectivar está ligada ao fato de a cognição ser situada e, portanto, ligada ao corporeamento. Embora seja fundamentalmente espacial, pode-se pensar a perspectiva em termos temporais, epistêmicos e axiológicos, levando em consideração possíveis alternâncias de posicionamento tanto do conceptualizador quanto das entidades conceptualizadas. Em Linguística Cognitiva, destacam-se, para a análise da *perspectivação* e do posicionamento, com

32 Para relações entre temporalidade e causalidade, ver Kortmann (1997) e Longhin-Tomazi (2011).

33 A atividade cognitiva de **reificação** consiste em transformar propriedades e relações complexas, que, em geral, envolvem participantes em interação, em um objeto que pode ser manipulado, barrado, causado, construído. Toda reificação implica uma mudança de **granularidade**, uma vez que as partes que compõem a cena são reduzidas a uma concepção holística, o que, de fato, ocorre na perspectivação conceptual em análise.

34 Embora não seja proposto por Hart (2014), poder-se-ia incluir a **empatia** em paralelo às operações citadas em termos de **posicionamento** e *perspectiva*. Para maiores detalhes sobre estudos de empatia, linguagem e discurso, ver Cameron (2013), Pelosi, Feltes & Ferreira (2012) e Gonçalves-Segundo & Ribeiro (2016). Além disso, deseja-se ressaltar que *perspectiva* aqui se refere a um dos sistemas conceptuais, e não à estruturação semântica da experiência, que envolve todos os processos já mencionados — dentre outros possíveis —, a que temos denominado perspectivação conceptual.

possíveis correlações discursivas, os trabalhos de Chilton (2004, 2014), Cap (2013), Hart (2014)³⁵.

A atividade de perspectivação, dado que baseada na experiência situada do conceptualizador, pressupõe o *self* como ponto de referência central, a partir do qual o *aqui*, o *agora*, o *real* – e, provavelmente, o *correto*, o *moral* – se estabelecem. Qualquer enunciado produzido, portanto, apresenta pistas que instruem o ouvinte/leitor a distanciar ou aproximar entidades, ações, situações ou propriedades em relação ao *self* do falante e ao seu próprio *self*.

A abordagem da **Proximização**, proposta por Cap (2013), interessa-se no estudo das perspectivações conceptuais que simulam uma aproximação espacial, temporal e axiológica de um exogrupo ('eles') em relação a um endogrupo ('nós'), construído em identificação com o *self*. Tal movimentação ativa conceptualizações de ameaça à integridade do 'nós', o que pode disparar afetos pertinentes, como medo ou ansiedade. Hart (2014) expande a noção, propondo também falar em Proximização Epistêmica, por meio da instanciação de recursos evidenciais, que aproximariam o conteúdo proposicional do real; Gonçalves-Segundo (2016) propõe a noção de Proximização Social, que consiste na **perspectivação conceptual** que aproxima entidades "neutras" – que não são construídas, *a priori*, nem como membros do endo ou do exogrupo – ao 'nós', como forma de fortalecer esse grupo para resistir à aproximação ameaçadora do exogrupo, conforme se observa nos exemplos (5), (6) e (7), em que o leitor (*você*) – que ainda não é concebido como parte do endogrupo que combaterá a dengue – é convidado a se aproximar e integrar o 'nós' contra o inimigo invasor, o *Aedes aegypti*, o 'eles'.

Logo, as campanhas contra dengue também consistem em exemplares textuais que permitem vislumbrar estratégias de *perspectiva*. Seguem dois exemplos ilustrativos (destituídos dos recursos de ordem visual):

15) Dengue? Aqui não.

Fale com sua comunidade. Para evitar a dengue, cada um tem que fazer a sua parte.

35 Cap (2013) propõe uma abordagem conhecida como **Proximização**, ampliada por Hart (2014). No Brasil, os trabalhos ainda são escassos. Citam-se os trabalhos de Gonçalves-Segundo (2016), que trata da Proximização em cartas do leitor sobre os *rolezinhos* no jornal Folha de S. Paulo, e de Weiss (2017), que aborda o fenômeno no discurso homofóbico instanciado em episódio do Programa televisivo "Casos de Família".

16) Dengue.

Não é só no verão que o mosquito ataca.

Previna-se.

Paulo Roberto
Gonçalves-
Segundo

92

Nos exemplos acima, a instanciação do operador de polaridade *não* atua no sentido de distanciar, epistemicamente, as proposições do espaço de realidade e validade do *self*. Em (15), resiste-se à conceptualização de que a doença poderia estar em um espaço físico próximo ao *self* leitor e, em (16), anula-se a conceptualização de que o mosquito teria um período específico de atuação durante o ano: o verão. Nesse sentido, ambas as perspectivas conceptuais lidam com possíveis “representações falsas” do leitor, cancelando-as e, assim, distanciando-as do que, para a voz autoral das campanhas, seria o real. Tem-se, portanto, uma operação oposta à de **proximização**: a de **distanciamento**.

Contudo, em (16), a mesma atividade que distancia epistemicamente, aproxima temporalmente, na medida em que, se não é só no verão, é o tempo todo, tornando a ameaça do mosquito – e, consequentemente, da dengue – constante, colaborando para a construção de um possível quadro de ansiedade, ligado à persuasão do leitor no que tange a medidas de prevenção contínua contra a doença.

É justamente nesse sentido que a *perspectiva* atua — a variação da distância conceptual acaba correlacionada a modos de engajar-se com a realidade, de forma que a proximidade do exogrupo acaba sendo vista como negativa e, portanto, passível de resistência do endogrupo. Mais do que isso, tal resistência é vista como legítima e desejável para a integridade do *nós*. No caso de uma doença, trata-se de estratégia relevante e válida; contudo, o que acontece quando esse exogrupo que se aproxima é o imigrante, o adolescente que participa de um rolezinho, o manifestante? Que endo e exogrupos são construídos? Como a “ameaça” é construída e como a “resistência” é (des)legitimada? Em (2), por exemplo, as cotas são construídas por meio de **proximização temporal**: *o governo está impedindo que um aluno não negro [...] tenha acesso à universidade*. Trata-se de prática construída como presente, reiterada e constante, que coloca em ameaça contínua os excluídos das diretrizes da ação afirmativa; logo, incita-se a resistência a ela. Em outros termos, tais formas de perspectivar em termos de aproximações e distanciamentos podem ter impactos na legitimação tanto de discursos opressores quanto de discursos de resistência bem como na mobilização de ações sociais.

Esses poucos exemplos mostram o poder das estratégias de *perspectiva* no grau de engajamento do leitor/ouvinte em relação ao que é enunciado, sendo, pois, um dos ingredientes importantes da ativação de reações afetivas por meio do discurso. Cabem, contudo, ainda inúmeras pesquisas que consigam delinear os elementos que influenciam nessa interação e que a constituem.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi apresentar uma reflexão acerca da base corporeada da cognição e de suas implicações para uma abordagem discursivo-textual da significação. Selecionaram-se para a discussão as noções de **perspectivação conceptual** e de conceptualização, como entendidas pela Linguística Cognitiva, e, na sequência, apresentou-se sua tipologia de operações, conforme proposta por Hart (2014), seguida de discussão teórica e exemplificação que elucidam, ainda que sinteticamente, parte das categorias, mostrando sua pertinência, aplicabilidade e possíveis ganhos analíticos no que se refere aos estudos do texto e do discurso.

No que tange ao corporeamento, argumentou-se que se trata de uma perspectiva de resistência em relação ao computacionalismo, que se baseia, dentre outras premissas, na ideia de que a cognição é situada, orientada para a ação e distribuída para o ambiente, enfatizando o caráter multimodal que embasa a percepção, a ação, a introspecção, a afeição e a significação.

Na sequência, defendeu-se a interrelação entre **perspectivação conceptual** e conceptualização, entendendo o primeiro como a estruturação semântica de uma experiência materializada no enunciado, e o segundo como o processo de (re)construção da significação, com base na relação entre as pistas que a linguagem oferece/dispõe e os processos dinâmicos de ativação de conhecimento enciclopédico, episódico, sensorio-motor e afetivo, que sustentam e possibilitam a produção e a interpretação.

Passou-se, então, a expor a tipologia de operações de **perspectivação conceptual**, com exemplificações analíticas das operações de **esquematisação, categorização, metaforização, focalização, quadro de visualização, granularidade e proximização**, orientadas para os estudos discursivo-textuais, realizando, assim, uma ponte entre a estruturação gramatical e os efeitos de sentido dela derivados.

Assim, espera-se que este artigo tenha possibilitado ao analista do discurso e ao linguista de texto uma visão de que é, sim, possível estudar cognição e linguagem, e que já existem ferramentas analíticas que permitem adentrar essa correlação, o que pode gerar ganhos teórico-metodológicos relevantes para a hipotetização dos efeitos de sentido e do processo de interpretação textual. Precisa-se ainda, contudo, de um maior volume de pesquisas que permita refinar as possibilidades de articulação e sistematizar as operações propostas, especialmente no que tange às especificidades do Português Brasileiro.

REFERÊNCIAS

BARSALOU, Lawrence W. Perceptual symbol systems. **Behavioral and Brains Sciences**, 22, p. 577-660, 1999.

CAP, Piotr. **Proximization**: The pragmatics of symbolic distance crossing. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2013.

CAMERON, Lynne. A dynamic model of empathy and dyspathy. **Living with Uncertainty**. Working Paper 6. 2013. Disponível em: www.open.ac.uk/researchprojects/livingwithuncertainty/. Acesso em: 25 fev. 2015.

CHEMERO, Anthony. **Radical Embodied Cognitive Science**. Cambridge: The MIT Press, 2009.

CHILTON, Paul. **Analysing Political Discourse**: Theory and Practice. London: Routledge, 2004.

_____. Missing links in mainstream CDA: Modules, blends and the critical instinct. In: WODAK, Ruth; CHILTON, Paul (org.) **A New Agenda in (Critical) Discourse Analysis**: Theory, Methodology and Interdisciplinarity. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005, p. 19-52.

_____. **Language, Space and Mind**: The Conceptual Geometry of Linguistic Meaning. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

CIENKI, Alan. Frames, Idealized Cognitive Models, and Domains. In: GEERAETS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (org.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007, p. 170-187.

CLARK, Andy. An embodied cognitive Science? **Trends Cogn. Sci.**, 3 (9), p. 345-351, 1999.

_____. **Supersizing the mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

CROFT, William; CRUSE, Allan. **Cognitive Linguistics**. New York: Cambridge University Press, 2004.

_____. William. **Verbs: Aspect and Causal Structure**. Oxford: Oxford University Press, 2012.

DUQUE, Paulo Henrique. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em *frames*. **Revista da Anpoll**, n. 39, p. 25-48, jul./ago. 2015.

EVANS, Vyvyan; GREEN, Melanie. **Cognitive Linguistics: an introduction**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FALCONE, Karina. A legitimação e o processo de categorização social. **Veredas**, v. 15, n. 1, p. 16-31, 2011.

FELTES, Heloísa Pedroso de Moraes. **Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2011.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto. **Tradição, estabilidade e dinamicidade nas práticas discursivas: um estudo da negociação intersubjetiva na imprensa paulistana**. Tese de Doutorado.

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

95

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/T.8.2011.tde-25042012-161141>

_____. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. **Veredas**, v. 18, n. 2, p. 32-50, 2014.

Paulo Roberto
Gonçalves-
Segundo

96

_____. A permeabilidade da Dinâmica de Forças: da gramática ao discurso. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; RESENDE, Briseida Dôgo; DE PAULA, Fraulein Vidigal; MÓDOLO, Marcelo; CAETANO, Sheila Cavalcante (org.). **Linguagem e cognição**: Um diálogo interdisciplinar. Lecce: Pensa Multimedia Editores, 2015, p. 163-185.

_____. Exclusão e inclusão na mídia paulista: uma análise cognitivo-retórica da construção dos rolezinhos na *Folha de S. Paulo*. In: AQUINO, Zilda; GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto (org.) **Estudos do discurso**: caminhos e tendências. São Paulo: Paulistana, 2016, p. 134-158.

GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; RIBEIRO, Rafaela Baracat. Envolvimento e empatia: a solidariedade construída nas colunas de aconselhamento em revistas. **Revista do GEL**, v. 13, n. 2, p. 211-236, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/gel.v13i2.835>

GRADY, Joseph E. Image schemas and perception: Refining a definition. In: HAMPE, Beate & GRADY, Joseph E. (org.) **From perception to meaning**: image schemas in Cognitive Linguistics. Berlin: Mouton De Gruyter, 2005, p. 35-55.

HART, Christopher. **Critical Discourse Analysis and Cognitive Science**: New Perspectives on Immigration Discourse. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

_____. Christopher. **Discourse, Grammar and Ideology**: Functional and Cognitive Perspectives. London: Bloomsbury, 2014.

HUBERT, Dalby Dienstbach. **Metaforicidade nos gêneros discursivos**: a natureza das metáforas e a sua relação com os tipos de discurso. Tese de Doutorado – Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Niteóri, 2017.

KORTMANN, Bernd. **Adverbial subordination**: a typology and history of adverbial subordinators based on European languages (Empirical approaches to Language Typology, 18). Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.

KÖVECSES, Zoltán. **Metaphor**: a practical introduction. 2a. edição. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things**: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANGACKER, Ronald. **Cognitive grammar**: a basic introduction. New York: Oxford University Press, 2008.

_____. Ronald. **Investigations in cognitive grammar**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.

LEWANDOWSKA-TOMASZCZYK, Barbara. Polysemy, Prototypes, and Radial Categories. In: GEERAETS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (org.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2007, p. 139-169.

LINDBLOM, Jessica. **Embodied Social Cognition**. New York: Springer, 2015.

LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeamente constituída. **Alfa**: Revista de Linguística, v. 55, p. 225-248, 2011.

MANDLER, Jean Matter. **The Foundations of Mind**: Origins of Conceptual Thought. Oxford: Oxford University Press, 2004.

A relevância da noção de perspectivação conceptual (construal) no âmbito dos estudos do texto e do discurso

MORAIS, Argus Romero Abreu. **O pensamento inatingível: discurso, cognição e metáforas emergentes distribuídas**. Tese de doutoramento – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

PALUMBO, Renata. **Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial**. Tese de Doutoramento – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

PAVEAU, Marie-Anne. **Os Pré-discursos: sentido, memória, cognição**. Tradução de Greciely Costa e Débora Massman. Revisão da Tradução José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 2013.

PELOSI, Ana Cristina; FELTES, Heloísa; FERREIRA, Luciane. **Metáfora e empatia no discurso de vítimas de violência em centros urbanos brasileiros**. In: MOURA, Heronides; GABRIEL, Rosângela (org.) **Cognição na linguagem**. Florianópolis: Insular, 2012, p. 89-112.

ROSCH, Eleanor. Natural Categories. **Cognitive Psychology**, 4, p. 328-350, 1973.

SEMIN, Gün R.; SMITH, Eliot R. **Introducing Embodied Grounding**. In: SEMIN, Gün R.; SMITH, Eliot R. **Embodied Grounding: social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 01-05.

SILVA, Augusto Soares da. **Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística**. **Revista Portuguesa de Humanidades**, v. 1, 1997, p. 59-101.

STEEN, Gerard. **The contemporary theory of metaphor – now new and improved!** **Review of Cognitive Linguistics**, v. 9, n. 1, p. 26-64, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/rcl.9.1.03ste>

TALMY, Leonard. **Towards a Cognitive Semantics**. Vol. 1. Cambridge: MIT Press, 2000.

TENUTA, Adriana; LEPESQUER, Marcus. Aspectos da afiliação epistemológica da Linguística Cognitiva à Psicologia da Gestalt: percepção e linguagem. **Ciências & Cognição**, v. 16, n. 2, p. 65-81, 2011.

VAN DIJK, Teun A. **Ideología y Discurso**: uma introducción multidisciplinaria. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. Teun A. **Discourse and Knowledge**: A Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

VEREZA, Solange. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição** n. 41, p. 199-212, 2010.

_____. Solange. “Metáfora é que nem...”: Cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, v. 38, n 65, p. 02-21, 2013.

WEISS, Winola. Proximização e discurso de ódio: homofobia em *Casos de família*. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto et al. (org.) **Texto, discurso e multimodalidade**: perspectivas atuais. São Paulo: Paulistana, 2017, p. 370-382

WILSON, Margaret. Six views of embodied cognition. **Psychonomic Bulletin & Review**, 9 (4), p. 625-636, 2002.

*A relevância
da noção de
perspectivação
conceptual
(construal)
no âmbito
dos estudos
do texto e do
discurso*

99

Anexos

Anexo I – Campanha contra a Dengue (Estado do Mato Grosso, 2009)

Paulo Roberto
Gonçalves-
Segundo

100



Fonte: <http://casadeimagens.blogspot.com.br/2009/11/campanha-mt-contradengue.html>

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

Temáticas como estratégias discursivas de legitimação social em programas televisivos brasileiros

Themes as discursive strategies for social legitimation
in Brazilian television programs

Anna Christina Bentes¹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

Resumo: Nosso trabalho tem como principal objetivo mostrar, a partir de análises previamente realizadas, o papel das configurações temáticas de dois programas televisivos brasileiros, de forma a compreender os efeitos de legitimação social que esse recurso discursivo produz quando colocado em uso. Ao observarmos as temáticas mais gerais de dois programas, concluímos que estas constituem-se em estratégias discursivas que auxiliam na promoção e legitimação das posições de determinados atores sociais no campo midiático brasileiro.

Palavras-Chave: Legitimação social. Gêneros televisivos brasileiros. Tópico discursivo. Tema. Ator social.

Abstract: The main objective of our work is to show the role of the thematic configurations of two Brazilian television programs in order to understand the effects of social legitimation that this discursive resource produces when put into use. When we look at the more general themes of two programs, we conclude that these are discursive strategies that help to promote and to legitimize the positions of certain social actors in Brazilian media field.

Key-words: Social legitimation. Brazilian televisive genres. Discursive topic. Theme. Social Actor.

Introdução

O contexto de escrita deste artigo é o ano de 2017. O início desse ano foi marcado por dois fatos sociopolíticos importantes, muito relacionados ao nosso tema e, em especial, aos resultados das pesquisas desenvolvidas por Bentes (2013a; 2013b) que serão apresentadas e discutidas ao longo do texto.

¹ Professora do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). e-mail: annafapesp@hotmail.com

Um primeiro fato: o prefeito eleito em 2016, para um mandato de quatro anos, da maior cidade da América Latina, a cidade de São Paulo, nos primeiros dias de janeiro de 2017, promove a campanha “Cidade Linda”. Uma das primeiras ações da campanha performatizada pelo próprio prefeito eleito foi a de “limpar” a cidade dos grafites, começando por apagar, com tinta cinza, os grafites do maior mural de arte urbana a céu aberto da América Latina.

Um segundo fato: as chacinas ocorridas em penitenciárias de diferentes estados brasileiros, Amazonas, Roraima, Rio Grande do Norte e São Paulo durante os primeiros dias de 2017. A respeito da primeira chacina, ocorrida no presídio de Manaus, no dia 05 de janeiro de 2017, o Secretário Nacional da Juventude do governo federal afirma nas redes sociais: “Tinha era que matar mais, tinha que fazer uma chacina por semana”. Ele pediu exoneração poucas horas depois da declaração.

Como esses fatos podem estar relacionados à discussão empreendida neste texto? A relação que pode ser estabelecida entre o contexto acima descrito e a discussão aqui empreendida é a de que tanto a ação do prefeito de São Paulo como a fala de uma ex-autoridade nacional em juventude são ações de (des)legitimação² de um conjunto de práticas socioculturais e discursivas relacionadas a políticas públicas de direitos humanos que foram ganhando legitimidade, especialmente, mas não só, no interior do campo midiático ao longo dos últimos 15 anos.

Considerando o cenário descrito acima, este artigo buscará apresentar alguns resultados de pesquisas desenvolvidas sobre um *corpus* de gêneros³ midiáticos que tratam majoritariamente de questões sociais e que são voltados para a divulgação de iniciativas diversas **das** periferias de grandes cidades e/ou **para** as periferias de grandes cidades e

2 Nossa abordagem para questão da (des)legitimação também considera as postulações de Falcone (2008), para quem a (des)legitimação de atores e grupos sociais pode ser compreendida como “uma atividade resultante de complexas relações sociais, norteadas por modelos cognitivos, sendo o discurso uma importante força propulsora para tal processo”. (p. 78)

3 Ao longo desse artigo, assumimos a perspectiva de Hanks (2008) sobre o conceito de gênero do discurso, especialmente considerando as questões apontadas por Bentes e Rezende (2014) como sendo fundamentais na reflexão do autor sobre o referido conceito: (i) as relações de poder instauradas nos e pelos próprios gêneros e as funções estabilizadoras/oficializadoras que exercem em muitas esferas; (ii) o fato de que os gêneros ao serem produzidos, reconhecidos e usados também permitem a explicitação de uma série de procedimentos de natureza “meta”, tais como a sua própria nomeação e as várias formas de “arranjar/organizar/mobilizar” as vozes sociais que o compõem; (iii) a questão da contextualização radical de um determinado gênero, o que envolve não apenas os aspectos relativos a sua centração indicial, mas, fundamentalmente, as formas de acabamento que irão fornecer pistas sobre os seus graus de completude/incompletude.

para minorias sociais em geral: os programas televisivos *Manos e Minas* (exibido pela TV Cultura, canal aberto da televisão brasileira) e *Conexões Urbanas* (exibido pelo Multishow, canal fechado da televisão brasileira).

De acordo com Bourdieu (2004), os processos de legitimação de uma determinada variedade linguística e a manutenção dessa legitimidade pressupõem um trabalho permanente de correção, do qual se incubem tanto os locutores singulares como as instituições especialmente organizadas para essa finalidade. A nosso ver, o foco sobre os processos de legitimação social envolve necessariamente a compreensão do papel não apenas dos recursos linguísticos, mas, especialmente, das estratégias de produção textual-discursiva na manutenção da legitimidade conquistada pelos atores sociais (BOURDIEU, 1983) no interior de determinado campo social.

William Hanks, em seu texto “Bourdieu e as práticas de linguagem” (2008), argumenta que a legitimidade é conferida à determinadas práticas de linguagem na medida em que são escolhidas/referendadas por outros grupos, pelas classes dominantes e pelo grande público. Acreditamos que se, por um lado, a legitimação social em relação a determinados atores ou práticas sociais por parte de determinados grupos sociais, especialmente por parte da classe dominante, caracteriza-se pelo reconhecimento e atribuição de distinção a esses atores ou práticas, por outro lado, é preciso que essas práticas legitimadas a partir de um trabalho social conjunto sejam continuamente reiteradas e colocadas em jogo.

Sendo assim, é possível afirmar que se há reconhecimento de/ e atribuição de um valor social distinto a determinados atores e práticas sociais é porque há também um trabalho contínuo por parte dos atores sociais para manter a posição legítima que passaram a ocupar no interior de um determinado campo. Esse trabalho estratégico é constitutivo dos processos de legitimação social em geral e, especificamente, daqueles que envolvem os atores e as práticas sociais nos programas televisivos em análise. O foco desse artigo recai justamente sobre um aspecto desse trabalho estratégico dos atores sociais envolvidos na produção e exibição dos programas *Manos e Minas* e *Conexões Urbanas*, a serem apresentados em seguida.

O trabalho situa-se nos interesses das abordagens que se voltam para as relações entre texto e sociedade, compreendendo que os textos são modos de atuação na vida social, dado que estão repletos de demandas para que compreendamos e aceitemos (ou não) conhecimentos e expectativas socialmente concebidos sobre seus referentes e temáticas e produzamos, também socialmente, sentido(s) sobre (e a partir de) eles.

Além disso, é importante ressaltar que a discussão das análises desenvolvidas enfocam textos produzidos no interior da indústria cultural que, segundo Bourdieu (2004), obedece a lei da concorrência para a conquista do maior mercado possível. O campo da indústria cultural é, segundo o autor, especificamente organizado com vistas à produção de bens culturais destinado à não produtores de bens culturais (“o grande público”), que podem ser recrutados tanto nas frações não intelectuais das classes dominantes (“o público cultivado”), como nas demais classes.

Em função do exposto, nosso trabalho tem como principal objetivo mostrar, a partir de análises previamente realizadas, o papel das configurações temáticas dos programas televisivos acima mencionados de forma a compreender os efeitos de legitimação que esse recurso discursivo produz quando colocado em uso.

Ao observarmos as temáticas mais gerais de ambos os programas e ao considerarmos que a noção de temática diz respeito não apenas aos conteúdos desenvolvidos, mas também aos pontos de vista que organizam esses conteúdos, podemos dizer que, com base em uma visão bakhtiniana (Bakhtin, 1986; 1992), retomada por Hanks (2008), os programas televisivos constituem-se em diferentes quadros de orientação para a produção de discursos⁴, quadros estes que estão organizados por determinados recursos de linguagem que promovem e legitimam as posições de certos atores sociais no campo midiático brasileiro.

Os programas televisivos *Manos e Minas* e *Conexões Urbanas*

Os programas televisivos *Manos e Minas*⁵ discutidos nesse trabalho referem-se ao período entre julho de 2008 e outubro de 2009. Nesse período, o programa pode ser descrito como um programa de auditório e de va-

4 Em consonância com uma perspectiva de base sociocognitiva, assumiremos ao longo desse projeto a concepção de discurso proposta por Íñiguez (2003; 1997) e Íñiguez e Antaki (2004), resumida na formulação de Garay, Íñiguez e Martínez (2005, p. 110-11): “um conjunto de práticas linguísticas que mantém e promovem certas relações sociais”. O interesse desse grupo de pesquisadores é o de investigar como os próprios atores sociais elaboram suas interações sociais e verbais a partir de perspectivas variáveis e diversas do mundo social, considerando que a “orientação do discurso para funções específicas é uma indicação de seu caráter construtivo” (p. 111). O grupo também dialoga com autores que consideram centralmente três premissas: a do interesse sobre como as pessoas constroem a realidade social; a da consideração da linguagem não como uma descrição da realidade, mas como uma construção dessa realidade; e a da compreensão da linguagem como uma prática social (p. 112).

5 Entre agosto de 2010 e abril de 2011, o programa *Manos e Minas* foi interrompido, retornando em junho de 2011, com algumas modificações, mas ainda era um programa de auditório. De maio de 2014 a dezembro de 2015, o programa se transformou em um programa de variedades, focado mais em atividades artísticas musicais, estruturado por meio de reportagens e entrevistas. A partir de junho de 2016, o programa voltou a ser um programa de auditório e assim continua.

riedades, produzido e veiculado pela TV Cultura do Estado de São Paulo, estruturado por meio de (i) interações do apresentador com o auditório e com convidados no palco e (ii) de reportagens externas e (iii) de quadros específicos do programa. Ele foi apresentado, ao longo desses dois anos, pelos rappers Rappin Hood e Thaíde, em 2008 e 2009 respectivamente.

Segundo Granato (2011), o programa *Manos e Minas* se diferenciou, naquela época, dos demais programas de auditório por estar ancorado nos elementos do *hip-hop* e por ter objetivos diferentes dos programas de auditório da TV brasileira: o de constituir-se em um programa produzido pela periferia e para a periferia sobre o cotidiano social e cultural desse espaço social.

O programa *Conexões Urbanas* é um programa de reportagens, dado que trata os assuntos de forma mais aprofundada e privilegia diferentes perspectivas e atores sociais. Com a apresentação de José Junior, coordenador-executivo do Grupo Cultural AfroReggae, definido como uma organização que luta pela transformação social através da cultura e da arte, o programa estreou no canal *Multishow* em 13 de outubro de 2008, e sua sétima e última temporada foi finalizada em março de 2015. Os programas analisados no trabalho de Bentes, Mariano e Accetturi (2015) compreendem todo o período de exibição do programa.

Nosso interesse pelos programas *Conexões Urbanas* e *Manos e Minas* está relacionado ao trabalho de pesquisa com objetos sociais (gêneros do discurso, ações de textualização e práticas de linguagem) vinculados ao chamado campo da cultura popular urbana. Os programas *Manos e Minas* e *Conexões Urbanas* compõem o *corpus* do atual projeto de pesquisa (BP/CNPq - 309845/2013) intitulado “Estabilização e inovação dos gêneros midiáticos: tópico discursivo e categorização social” (Bentes, 2013b) e também compuseram um *corpus* maior de gêneros que fizeram parte do projeto de pesquisa “É nós na fita: sobre a formação de registros e a elaboração de estilos no campo da cultura popular urbana paulista” (Proc. Fapesp n°. 2009/08369-8), que vigorou de março de 2010 a fevereiro de 2013.

Resultados de análises desenvolvidas sobre as temáticas dos programas *Manos e Minas* e *Conexões Urbanas*

No âmbito dos projetos de pesquisa acima mencionados, alguns dos resultados mais gerais das pesquisas sobre a questão da configuração temática dos programas podem ser vistos nos trabalhos de Granato (2011) e Bentes, Mariano e Accetturi (2015; 2016). A base

teórica assumida é a noção de tópico discursivo desenvolvida pelo Grupo Organização Textual-Interativa do Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF) (JUBRAN et al., 2002), revisitada por Jubran (2006a, 2006b).

O trabalho de Granato (2011) mostra, por meio da análise dos tópicos discursivos, os traços temáticos que caracterizam o programa *Manos e Minas* no período de 2008 a 2009. A análise dos tópicos discursivos desse programa de auditório revela que as grandes temáticas não se relacionam especifica e/ou exclusivamente ao entretenimento mas sim (i) às práticas sociais, culturais, educacionais de periferia; (ii) às dificuldades cotidianas dos sujeitos da periferia; (iii) aos preconceitos sociais e raciais vivenciados pelos sujeitos da periferia; (iv) ao universo do hip-hop, com vistas à valorização e à legitimação dessa prática cultural e (v) à crítica à condição de exclusão social de muitos sujeitos de periferia, à falta de emprego e de educação de qualidade, à falta de investimentos governamentais na periferia. (Granato, 2011, p. 227)

Bentes, Mariano e Accetturi (2015) fizeram um levantamento da configuração temática do programa *Conexões Urbanas*, considerando o período de sete anos (outubro de 2008 a março de 2015). O programa enfocou, de forma contínua e regularmente distribuída em suas sete temporadas, sete temáticas: “Projetos/Organizações Não-Governamentais (ONGs)”, “Instituições de Segurança Pública”, “Outras Instituições”, “Indivíduos”, “Questões Sociais”, “Grupos sociais” e “Lugares de tensão social”. O levantamento dessas temáticas ocorreu a partir da consideração dos vídeos e dos resumos dos 111 episódios do programa, exibidos entre os anos de 2008 e 2015, procurando uma característica importante do tema, a saber, os processos de concentração dos tópicos discursivos que são trabalhados no contexto do programa.

É importante ressaltar que o *Conexões Urbanas* conferiu em suas temporadas uma grande visibilidade às ações de organizações da própria sociedade civil (ONGs) que atuam em campos sociais específicos, como o da saúde e o da educação de populações econômica e socialmente desprivilegiadas do campo e da cidade, tais como as populações ribeirinhas, carcerárias, das periferias e das favelas brasileiras e de alguns outros países. Foram mostrados os trabalhos de ONGs cujas atuações incidem diretamente sobre minorias sociais tais como jovens negros, mulheres negras, ex-detentos e prostitutas.

Além de tematizar especificamente algumas instituições de segurança pública (principalmente a Polícia Militar e instituições prisionais), o programa busca fazê-lo a partir da ótica de cada um dos atores sociais que delas participam, “policiais” e “bandidos”, “presidiários”, “ex-detentos”, sendo que todas essas categorizações foram produzidas no interior dos programas. Bentes, Mariano e Accetturi (2015) afirmam que essa temática é construída em diferentes episódios (16 episódios de 111, totalizando 14% do total de programas). No caso dos episódios sobre presídios, as autoras afirmam que, ao longo dos programas, os presidiários mostram as suas rotinas e os difíceis processos de reinserção na sociedade. Ouve-se também os especialistas que, em geral, falam sobre condições de vida dos presos em diversas penitenciárias do Brasil e sobre as possibilidades de reinserção dos ex-detentos na sociedade. A temática “Questões sociais” pode ser observada nos episódios que abordam diversos tipos de violência (urbana, no trânsito, homofobia, pedofilia, contra trabalhadores rurais), legalização das drogas, racismo, anistia a ex-detentos, a participação de menores no mundo do crime, as vantagens da pirataria, para mencionar os mais importantes e menos “espetaculares”, mas bastante polêmicos. Apresentamos, a seguir, um gráfico que ilustra a quantidade e os tipos de temáticas dos 111 episódios ao longo dos sete anos do programa.

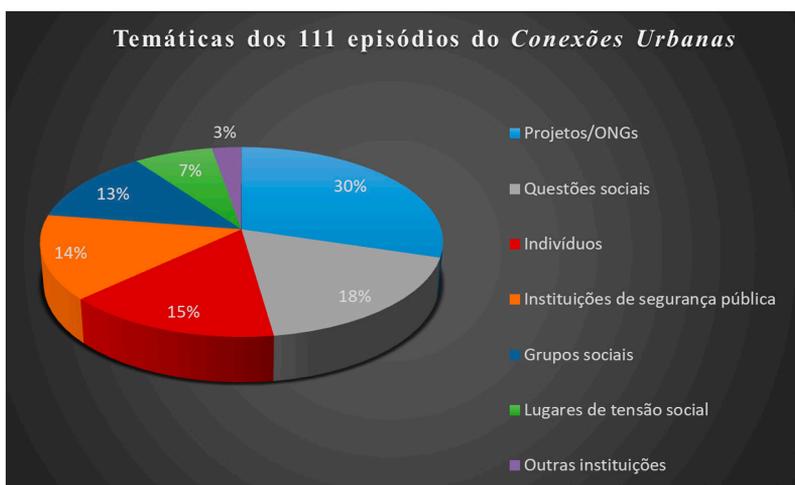


Gráfico 1. Quantificação das temáticas de todos os episódios do programa *Conexões Urbanas* ao longo de sete temporadas (Fonte: Bentes, Mariano, Accetturi, 2015)

A partir de um outro levantamento feito com base no corpus de 111 programas do *Conexões Urbanas*, também é possível dizer que a seleção das temáticas produz um impacto imediato sobre outra seleção: a dos atores sociais a serem entrevistados. Uma primeira tipologia dos atores sociais postulada por Bentes, Mariano e Accetturi (2016) mostra que predominam no programa os seguintes atores: a) trabalhadores autônomos, subordinados ou profissionais liberais; b) pessoas em situação de vulnerabilidade; c) protagonistas sociais; d) porta-vozes; e) profissionais da mídia; f) servidores públicos; g) especialistas; h) outros. Alguns atores sociais estão presentes sempre, como fonte de legitimação das temáticas propostas, tais como os especialistas e outros profissionais de mídia.

As temáticas mais engajadas socialmente que estruturam os dois programas pressupõem a necessária aparição de atores sociais específicos, tais como detentos, traficantes, menores infratores, usuários de drogas, desempregados, etc. (pessoas em situação de vulnerabilidade), ou ainda, ativistas, líderes de movimentos, coordenadores de projetos, empreendedores sociais etc. (protagonistas sociais).

Sobre os efeitos de legitimação produzidos pela emergência das temáticas nos programas televisivos analisados

Bentes, Mariano e Accetturi (2015) afirmam que a predominância da temática “Projetos/ONGs” no programa *Conexões Urbanas* conferiu-lhe a identidade objetivada por seus idealizadores, a saber, a de um programa jornalístico televisivo que dá visibilidade (i) a ações sociais promovidas por ONGs ou outras organizações que minimizem a desigualdade social e (ii) a ações empreendedoras. Essa estratégia evidencia o afastamento do *Conexões Urbanas* de outras produções televisivas jornalísticas, caracterizadas por uma seleção de conteúdos pautada principalmente pela busca de temas de natureza “sensacional” e/ou “espetacular” (BOURDIEU, 1997).

Em relação ao programa *Manos e Minas*, é possível afirmar, segundo Granato (2011, p. 237), que a orientação do programa, considerando-o como um gênero do discurso, vai na direção da oficialização e da regularização (Hanks, 2008) das práticas culturais da periferia: o programa contou e conta com atores sociais legitimados pelas comunidades de periferia para tratar de temáticas relativas a ela; a estruturação temática e multissemiótica do programa adere a/ e reflete os valores sociais das comunidades e serve para a divulgação de suas práticas culturais com vistas à valorização dessas na/pela televisão.

Sendo assim, com base nas formulações da autora, é possível afirmar que a configuração temática do programa *Manos e Minas* deriva da inter-relação entre (i) os sistemas de valores sociais compartilhados por grupos sociais específicos e diferenciados entre si, (ii) a seleção de um conjunto de tópicos discursivos, (iii) a presença de legítimos representantes do mundo social apresentado e (iv) a manipulação de recursos semióticos e linguísticos concernentes com a(s) identidades sociais representadas.

As configurações temáticas dos programas *Manos e Minas* e *Conexões Urbanas* mostram que a chamada “grande mídia” é um lócus importante para a observação das lutas por (des)legitimação de determinados atores, práticas e valores sociais. Sabemos que os programas trabalham as temáticas e cada tópico discursivo a elas relacionadas de modo não homogêneo. Mesmo assim, é possível dizer que os valores sociais legitimados, na grande maioria das vezes, são a solidariedade, a justiça social, a cooperação, a tolerância e a paz⁶.

Em relação aos atores sociais, sua presença sistemática nos programas e o trabalho multisemiótico e discursivo a que são submetidos suas identidades sociais e pontos de vista promove o que Bourdieu (2011, p. 161) denomina “o trabalho de *naturalização* que todo grupo tende a produzir em vista de se legitimar, de justificar plenamente sua existência”.

Além disso, acreditamos que os processos de legitimação dos atores, práticas e valores sociais relativos a comunidades periféricas e a setores sociais desassistidos e vulneráveis só foi possível em função de uma “aliança ambígua” e “mais ou menos duradoura”, descrita por Bourdieu (2011) da seguinte forma:

os produtores culturais, dominados entre os dominantes, oferecem aos dominados, mediante uma espécie de desvio do capital cultural acumulado, os meios de constituírem objetivamente a sua visão do mundo e a representação de seus interesses numa teoria explícita e em instrumentos de representação institucionalizados – organizações sindicais, partidos, tecnologias sociais de mobilização e de manifestação, etc. (p. 157-158)

6 A esse respeito, ver o trabalho de Bentes, Mariano e Accetturi (2016) sobre as estratégias de argumentação no programa *Conexões Urbanas*, e também a dissertação de mestrado de Granato (2011).

Voltando ao início desse artigo, acreditamos que a aliança a qual se refere Bourdieu ao mesmo tempo em que aconteceu e conseguiu se manter, também foi sendo questionada e combatida ao longo do tempo em que se abriram os pequenos espaços de legitimação social para os setores mais marginalizados e desassistidos da sociedade brasileira, representados mesmo que apenas parcialmente pelos dois programas analisados.

Atualmente, a cultura hip hop, a cultura de periferia e os atores sociais nelas envolvidos estão sendo fortemente combatidos pelas ações de alto impacto simbólico e social do recém-eleito prefeito de São Paulo, ao apagar grafites representantes da chamada arte urbana. As vozes mais críticas do sistema penal brasileiro estão, atualmente, lutando para continuar enfrentando criticamente a ideologia punitivista, espetacularmente reforçada em nosso meio social pela instauração da chamada Operação Lava-Jato, em março de 2014, ano das últimas eleições presidenciais e legislativas diretas no Brasil.

A temática “Anistia”, tratada em 2009, no *Conexões Urbanas*, estruturada com base na tese da necessidade de uma lei de anistia a criminosos como uma alternativa à privação de liberdade no Brasil, parece impensável como pauta de um programa televisivo de reportagens do campo da mídia tradicional (aberta ou fechada) nos dias do hoje no Brasil. A tese do “perdão judicial” divulgada nesse programa foi deslegitimada a ponto de, no contexto atual, grande parte dos setores médios da sociedade brasileira, representados pelas vozes de várias autoridades nacionais, defenderem e concordarem com a afirmação de que “bandido bom é bandido morto”.⁷

No entanto, as lutas por (des)legitimação vão continuar, tendo como um recurso fundamental as práticas textuais-discursivas e as estratégias de organização que lhe são inerentes. Nossa esperança é a de que as tomadas de posição dos diversos atores sociais menos favorecidos social e economicamente nos diferentes campos possam ser continuamente mantidas e/ou transformadas, como diz o mestre, “de modo mais ou menos difícil, pela história” (Bourdieu, 2011, p. 161), e que os atores desenvolvam cada vez mais uma consciência sobre o importante papel das estratégias de organização textual-discursiva no contínuo trabalho de manutenção das legitimidades conquistadas.

7 A respeito da consolidação entre os brasileiros da ideologia do “bandido bom é bandido morto”, há uma grande circulação de textos na internet, sendo os seguintes bons exemplos do exame, por parte de estudiosos do campo do direito, desse processo pelo qual passa a sociedade brasileira há algum tempo: <http://jornalggn.com.br/noticia/expansao-do-poder-punitivo-e-a-ideologia-da-nao-ideologia-por-lucas-battisti>

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BENTES, Anna Christina. “**É nós na fita**”: a formação de registros e a elaboração de estilos no campo da cultura popular paulista. Relatório final do Projeto de Pesquisa financiado pela FAPESP. Proc. No. 2009/083639-8, 2013a.

_____. Estabilização e inovação dos gêneros midiáticos: tópico discursivo e categorização social. Projeto de Pesquisa de Bolsa produtividade. CNPq. 2013b.

BENTES, Anna Christina; REZENDE, Renato Cabral. **O texto como objeto de análise**. In: Gonçalves, A. V.; Góis, M. L. de S. (Orgs.) *O fazer científico*. v. 2. Campinas: Mercado de Letras, 2014, p.137-176.

BENTES, Anna Christina; MARIANO, Rafaela Defendi; ACCETTURI, Ana Cecília. **Temas e estratégias de referenciação em Conexão**. REVEL, v. 13, n. 25, p. 316-354, agosto de 2015.

_____. “**Eu quero muito trabalhar um tema: estratégias argumentativas no programa televisivo *Conexões Urbanas***”. 2016. (no prelo)

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Sérgio Micelli (Orgs.) São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **O poder simbólico**. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

Temáticas como estratégias discursivas de legitimação social em programas televisivos brasileiros

111

FALCONE, Karina. **(Des)legitimação: ações discursivo-cognitivas para o processo de categorização social**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

GARAY, Ana; ÍÑIGUEZ, Lupicinio; MARTINEZ, Luz Ma. La perspectiva discursiva en psicología social. **Subjetividad y procesos cognitivos**, UCES, p. 105-130, 2005.

Anna
Christina
Bentes

GRANATO, Livia Bertolazzi. **Gêneros discursivos em foco: dos programas televisivos Manos e Minas e Altas Horas**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

112

HANKS, William F. Pierre Bourdieu e as práticas de linguagem. **Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. (Orgs.). São Paulo: Cortez Editora, 2008, p. 33-63.

JUBRAN, Clélia **Cândida** de Abreu Spinardi *et al.* Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*. v. II. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002, p. 341-377.

_____. Tópico discursivo. In: JUBRAN, C. C. A. S.; KOCH, I. G. V. (Orgs.). **Gramática do Português Culto Falado no Brasil: Construção do texto falado**. 1 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006a, v. I, p. 89-132.

_____. Revisitando a noção de tópico discursivo. **Caderno de Estudos Linguísticos** v. 48, Campinas, p. 33-41, 2006b.

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

Parte II:
Trabalho docente e produção textual

A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado

The orality in the school: a long way to be covered.

Gil Negreiros

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

Gislaine Vilas Boas

Instituto Federal Farroupilha (IF – Farroupilha), Farroupilha, RS, Brasil

Resumo: No âmbito educacional brasileiro, torna-se essencial à escola a formação de sujeitos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Nesse sentido, busca-se, a partir desta reflexão científica, uma ressignificação do trabalho docente no que tange às práticas desenvolvidas com a oralidade na escola. Por isso, os objetivos deste artigo são discutir as necessidades sócio-políticas necessárias para um ensino qualitativo, baseado em uma vertente textual, discursiva e interacional, de oralidade no âmbito das aulas de língua portuguesa, além de apresentar algumas competências docentes que devem ser aprimoradas e que podem garantir maior segurança e assertividade no tratamento da oralidade na escola.

Palavras-chave: Oralidade. Gêneros orais públicos. Práticas de ensino. Formação docente.

Abstract: In the Brazilian educational context, it becomes essential to the school the formation of well-articulated students with the language, either in the written modality or in the oral modality. In this sense, it is sought, from this scientific reflection, a re-signification of the teaching work regarding the practices developed with orality in the school. Therefore, the aim of this article is to propose an awareness of the oral language importance in the school environment, as well as to propose new methodologies so that the teacher can carry out a fruitful work with orality under a new posture in face of the variety of uses of oral language.

Key-words: *Orality. Public oral genres. Teaching practices. Teacher training.*

Introdução

É certo afirmar, como já postula Marcuschi (1997), que é fundamental o trabalho com oralidade nas aulas de língua materna. Contudo, esse

tópico amiúde tem sido deixado de lado pela comunidade escolar, em virtude do foco que ainda é dado às aulas de português, cuja função precípua, acredita-se, seja apenas ensinar a escrever e a escrever bem, apesar das muitas contribuições oferecidas hoje pelo desenvolvimento das ciências da linguagem (como a Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual e a Sociolinguística Interacional).

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo discutir as necessidades sócio-políticas necessárias para um ensino qualitativo de oralidade, baseado em uma vertente textual, discursiva e interacional, no âmbito das aulas de língua portuguesa. Além disso, buscamos também apresentar algumas competências docentes que, a nosso ver, devem ser aprimoradas e que garantiriam maior segurança e assertividade no tratamento da oralidade na escola.

Ao longo do texto, buscamos mostrar que a melhoria qualitativa do ensino de língua portuguesa passa, sem desconsiderar outros fatores, pela eficácia do trato das questões orais. E tal eficácia só é possível com uma mudança na formação docente e com o comprometimento das instituições de ensino em aliar saberes acadêmico-científicos às práticas escolares. Em outros termos: acreditamos na necessidade de uma mudança de postura: aulas significativas, com objetivos claros, bem preparadas e bem ministradas, realizadas por profissionais bem formados e conscientes do trabalho docente.

Parece-nos necessário, pois, no âmbito das políticas públicas de ensino de língua portuguesa, sérias reflexões sobre a prática de ensino de língua materna em sua modalidade oral, bem como a criação de alternativas linguístico-educacionais para o ensino da oralidade.

1. Por que trabalhar com oralidade?

No âmbito educacional brasileiro, urge a escola formar sujeitos bem articulados com a língua, seja na modalidade escrita, seja na modalidade oral. Especificamente, os usos heterogêneos pertencentes à modalidade oral, principalmente os “usos formais públicos”, aqueles que os falantes não aprendem em situações mais distensas e informais, devem ser objeto de preocupação das aulas de língua.

Para o aluno, saber argumentar, narrar e expor, reconhecendo a situação interacional em que está exposto, pode ser o primeiro passo para se tornar um sujeito-falante fora da margem social, um “falante desmarginalizado”. E parece-nos que esse é o papel da escola moderna:

Gil Negreiros

*Gislaine
Vilas Boas*

116

Evidentemente, para um jovem que vai disputar pela primeira vez um emprego, há implicações de toda ordem, inclusive de natureza linguística. E não se trata de um caso isolado. Preparar o aluno para isso é ensino contemporâneo, atualizado e comprometido com a realidade. (CRESCITELLI; REIS, 2011, p 36)

Para o professor, o trabalho com a oralidade, de forma efetiva e em consonância com fundamentos de ordem linguística e não gramatical, pode ressignificar o trabalho docente no ensino de língua materna. Além, é claro, de atender a uma parte do previsto na LDB, segundo a qual o texto – oral e escrito – deve ser a unidade básica para o ensino de língua materna e a atividade de ensino da língua deve concentrar-se na produção de textos orais e escritos em seus mais diversos aspectos e gêneros (cf. BRASIL, 1998, p. 33).

A escola, assim, é o contexto interacional que deve “concorrer para que o aluno seja um usuário linguístico competente, capaz de adequar a língua em instância pública dialógica diversificada e complexa a qual envolve inúmeras situações do exercício da cidadania a avaliações.” (CRESCITELLI; REIS, 2011, p. 32)

Bentes (2011, p. 46-7), ao se referir às práticas sociais do interior da escola brasileira, que deveria ser verdadeiramente uma organização democrática, destaca que parecem “carecer de reciprocidade, sinceridade, interesse público, emoção, sensibilidade e de uma comunicação mais genuína e racional”.

Segundo a autora, todos esses problemas vividos pela escola revelam que a “nossa luta, hoje, no campo da educação, não é mais pela fundamentação dos direitos humanos, mas por sua proteção e implementação.” Nesse sentido, as práticas de oralidade na escola se inserem em um quadro de grandes dificuldades de implementação de práticas educativas que “levem as pessoas a serem mais solidárias, tolerantes, sem, no entanto, perder a capacidade crítica e de indignação com relação às injustiças sociais.” (2011, p. 46-7).

2. O ensino de oralidade: uma questão já muito falada, mas...

Há no mínimo três décadas que *oralidade* e *fala* (bem como as relações existentes entre esses dois fenômenos com *letramento* e *escrita*¹, respectivamente) vêm sendo discutidos por pesquisadores de diversas áreas

1 Baseamo-nos em Marcuschi (2001, p. 25-6) quando usamos essa terminologia.

de estudo, como linguistas, pedagogos, sociólogos, psicólogos e assistentes sociais, por exemplo. Tais temas, vinculados à ordem da linguagem e da interação social, constantemente tornam-se objetos de estudo a partir de experiências e reflexões advindas dos mais diferentes centros acadêmicos do Brasil e do exterior.

Talvez seguindo essa tendência, os PCNs, mesmo que de forma vaga e sem discutir alternativas de trabalho pedagógico sobre o tema, afirmam que a oralidade deve ser tratada de forma prioritária no ensino de língua portuguesa². Segundo o documento, o português brasileiro possui muitos dialetos e falares regionais; também destaca a questão do preconceito por parte de parcela de falantes com as variedades de menor prestígio social:

a questão não é falar certo ou errado e sim saber que forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo considerando a quem e por que se diz determinada coisa. (PCNs, 1996, p. 16)

Nesse aspecto, ainda que se note certo caráter generalista dado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais à questão da oralidade se considerarmos a questão da “adequação às circunstâncias de uso” (Ibidem, p. 15), é possível perceber que o assunto é abordado como uma tentativa de sinalização metodológica. Desta forma, mesmo com as adiantadas discussões acadêmicas sobre a oralidade e com a presença, ainda que defeituosa, do tema nos PCNs, o que se percebe é ainda um significativo distanciamento das atividades escolares com a prática oral³.

Alguns pontos podem ser apresentados para se explicar esse distanciamento. O primeiro deles se refere à crença, ainda fortemente arraigada nas comunidades escolares, de que a função da escola seja, apenas, ensinar a escrita. A valorização extrema do texto escrito é, nesse sentido, mais do que atividades, mas uma postura de trabalho.

2 Não é nosso intuito, neste artigo, discutir os problemas apresentados nos PCNs sobre a questão da oralidade. Como aprofundamento em discussões desse tipo, consultar Marcuschi (1997), Crescitelli e Reis (2011).

3 Não queremos dizer aqui que não há iniciativas pontuais que trabalhem de forma correta o tema no contexto educacional brasileiro. Concordamos com Bentes (2011, p. 47) de que “essas iniciativas são exceções e não têm conseguido se transformar em práticas consistentes e generalizadas.”

Marcuschi afirma que, talvez pela ideia ingênua de que não seja necessário trabalhar com oralidade com os alunos, já que chegam à escola sabendo conversar, a escola brasileira adota uma postura segundo a qual a escola é o lugar do aprendizado da escrita. Segundo o autor, é possível concordar com a ideia de que se deve ensinar o texto escrito, «mas é possível também acrescentar que nem por isso a escola está autorizada a ignorar a fala. O homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve» (cf. 2007, p. 39)

A esse respeito, Castilho também pondera, corroborando com Marcuschi:

É evidente que não estou propondo a exclusão da língua escrita. Simplesmente estou propondo que a escola imite a vida: primeiro aprendemos a falar, depois aprendemos a escrever. Que nas reflexões escolares sobre nossa língua, acompanhemos esse ritmo, deixando de lado uma tola supervalorização do escrito sobre o oral. (2000, p. 67)

Como bem apontam Dolz & Schneuwly (2004), na escola, a oralidade é tratada, muitas vezes, de forma reducionista: ou é relacionada ao “falar cotidiano” ou à leitura e declamações do texto escrito. Assim, por um lado, seria inútil ensinar algo ao aluno que ele já domina e, por outro, a questão é trabalhada, apenas, como uma “oralização da escrita” (prática que, de certa maneira, também denuncia a valorização extrema da escrita).

O segundo ponto relaciona-se à formação docente deficitária, que distancia os novos docentes de uma formação linguística sólida, o que dificulta, e muito, o estabelecimento de uma nova relação com a linguagem por parte do professor. Some-se a isso o fato de que o trabalho com o texto oral necessita de um olhar especial por parte do profissional que dê conta das especificidades do *corpus*.

Bentes (2010, p. 132) aponta algumas complexidades do texto oral que devem ser dominadas pelo docente. O fato de que a fala “é emoldurada tanto pela maneira como são pronunciados determinados sons (segmentos) como também pela maneira como o fluxo da fala (suprasssegmentos) é produzido (o que envolve pausas, entoação, qualidade de voz, ritmo e velocidade da fala)” são itens muito relevantes para dar um tratamento adequado ao assunto.

Além disso, torna-se fundamental a percepção de que estamos em contato com um conjunto de linguagens “que coocorrem ao mesmo tempo em que falamos: a gestualidade, a postura corporal, a expressão facial e o direcionamento do olhar.” (IBIDEM, p. 134)

A autora postula que, quando se considera as especificidades da oralidade, o profissional adota uma nova postura frente à questão, o que pode levá-lo a uma nova postura frente à linguagem:

Gil Negreiros

Gislaine
Vilas Boas

120

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a *percepção visual* que se tem do outro e que o outro tem de nós. (IBIDEM, p. 134)

Parece-nos que, nesse sentido, a autora vai ao encontro dos postulados de Dolz, Schneuwly e Haller, segundo os quais “tomar a palavra encontra-se em íntima relação com corpo” (2004, p. 159). Assim, o primeiro passo para o docente realizar um trabalho profícuo com a oralidade passa pela adoção de uma nova postura frente à variedade dos usos da linguagem oral.

O trabalho com oralidade⁴ deve se embasar no fato de que toda produção discursiva se apoia em diferentes níveis de significação, em um caráter multissemiótico, para além dos recursos meramente linguísticos, ou seja, “os processos de produção e de recepção dos discursos e textos (orais e escritos) envolvem necessariamente a mobilização, por parte do produtor do e/ou receptor, sonoridades, visualidades, movimentos, texturas etc.” (BENTES, 2010 p. 131)

Como assevera Leite, essa percepção requer do observador uma visão holística do fenômeno oral:

o tratamento da oralidade exige do analista não somente manejo de dados como também perspicácia para a compreensão da situação discursiva que envolve os interactantes. Tal expressão, na realidade, é um “baú” que abriga aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e culturais de todos os envolvidos nas intera-

4 Não só as produções discursivas orais, mas também as produções discursivas escritas.

ções; por isso, o dado provindo de situações de oralidade deve ser examinado a partir de uma visão de 360° que capte, com base no que é visível e audível, tudo o que é inerente à interação, não somente o posto, pressuposto e subtendido, mas também o que condiciona formas, conteúdos e propicia a estabilidade, ou instabilidade, da interação. (LEITE, 2012, P. 2017)

Como afirmam Rojo e Schneuwly (2006, p. 463), não há “o oral”, mas sim “os orais” sob diversas formas, de maneira heterogênea. Assim, não existe uma “essência mítica” do oral, que poderia fundar sua didática, nos dizeres de Dolz & Schneuwly, mas sim práticas de linguagem específicas, que ocorrem em ambientes determinantes da interação, que podem se tornar objeto do estudo escolar. Tais práticas, segundo os autores, tomam, necessariamente, as formas mais ou menos estáveis que denominamos gêneros⁵.

Nessa perspectiva, enquanto o texto é visto como objeto concreto e empírico, sobre os quais o trabalho em sala de aula deve acontecer, o gênero define a unidade de trabalho que articula esses objetos. (cf. 2004, p. 133-44).

Dolz e Schneuwly (2004, p. 64) partem, assim, da hipótese de que é por meio das representações do gênero e pelo seu caráter integrador que as práticas de linguagem se materializam nas atividades de produção oral e escrita, constituindo-se uma fundamental ferramenta didática. A aprendizagem linguística, para os pesquisadores, aconteceria na relação entre práticas e atividades de linguagem:

Nesse lugar [espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem], produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo da referência intermediário da aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um *meainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 64-5)

5 Sobre a questão dos gêneros, parece-nos que os autores têm, como base, as ideias de Bakhtin (2000, p. 279-80), sobre gêneros.

Cabe lembrar que as ideias sobre ensino de gêneros orais públicos coordenadas pelo grupo de Dolz e Schneuwly são significativas não só por apresentar reflexões teóricas sobre o tema, mas sobretudo por trazer a público a proposta de ensino denominada de “sequência didática”. Dolz, Noverraz e Schneuwly apresentam essa proposta, composta por um conjunto de atividades didáticas, organizadas e sistematizadas, que se ocupam de um gênero textual oral (ou escrito). O trabalho seria realizado, efetivamente, a partir de gêneros públicos, não dominados pelos alunos. (cf. IDEM, 2004, p. 82-3)

3. A oralidade no ensino: o caminho ainda a ser trilhado

A partir dos postulados supracitados, pensamos que o professor deve ultrapassar o lugar de repetidor de fórmulas antigas, alcançando uma posição de pesquisador e analista da linguagem oral frente à situação discursiva em que os interactantes estão envolvidos.

Tal mudança de postura, obviamente, não é algo simples, e se ancora na adoção de políticas docentes amplas e gerais, que possam privilegiar qualitativamente o cenário do sistema educacional. Como exemplo de medidas, podemos citar, sem esgotamento das propostas:

- a) **Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país**, aliando os conhecimentos científicos da universidade com a prática. É um engano a velha máxima ainda muitas vezes cultuada segundo a qual “as teorias não possam se aliar às questões práticas”. Não há dicotomia entre conhecimento teórico e prático.
- b) **Definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos**. A grosso modo, frente a um problema didático, o que um professor precisa fazer para resolvê-lo? Quais as estratégias precisam ser adotadas?
- c) **Valorização das vocações de futuros docentes de língua materna**, com incentivos de várias ordens para que os alunos interessados tornem-se professores.
- d) **Incentivo à qualificação** (formação continuada) dos professores de língua materna, em intercâmbio com as universidades.
- e) **Renovação do material didático** usado nas aulas de língua materna, com propostas equânimes que envolvam tanto a modalidade escrita como a oral.

Finalizamos o item anterior deste artigo apresentando aspectos que, a nosso ver, seriam imprescindíveis para uma melhoria significativa no ensino de oralidade no âmbito do ensino básico brasileiro. O que buscamos reforçar, nessa discussão, é que, diante das necessidades sociais de nosso tempo, o trabalho com aspectos de oralidade nas aulas de língua portuguesa certamente será mais fácil se feito por um profissional bem formado e valorizado, consciente dos problemas da contemporaneidade e em sintonia com o desenvolvimento técnico-científico de sua área de atuação. Tal profissional conseguirá atuar com clareza e segurança frente aos desafios a ele apresentados.

Assim, uma postura textual, discursiva e interacional da oralidade, condizente com questões contemporâneas, poderia ser adotada pelo docente. Tal postura, por exemplo, seria marcada pelas seguintes competências:

- a) Capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade.
- b) Conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas/gêneros textuais orais⁶ que possam ser trabalhados com determinada turma.
- c) Cumprimento de metas a serem obtidas no trabalho com gêneros orais na escola.
- d) Montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral.
- e) Aplicação de metodologias, como a proposta das “sequências didáticas”, que sejam adequadas ao trabalho com o gênero escolhido.
- f) Percepção dos riscos e dos ganhos de se trabalhar sob determinada perspectiva metodológica.
- g) Elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.
- h) Definição de avaliações a respeito do gênero oral trabalhado, centradas nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.
- i) Estabelecimento de gêneros orais públicos com outros gêneros orais ou escritos, a partir de uma ideia noção de “sistema de gêneros”.
- j) Domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem trabalhados.

6 Para uma definição precisa de gênero oral, consultar Travaglia (2013).

Obviamente, essa listagem não é exaustiva e poderia ser completada com outras competências significativas a serem desenvolvidas na vida profissional do docente no que tange ao trabalho com oralidade. Contudo, os tópicos citados são fundamentais para se pensar uma nova maneira de tratamento do tema.

Considerações finais

Gil Negreiros

*Gislaine
Vilas Boas*

124

Podemos, neste artigo, discutir um pouco sobre a questão de se trabalhar com a oralidade no ensino. A necessidade de se buscar a adoção de tais práticas nas aulas de língua portuguesa é evidente e urgente. É evidente, pois, há tempos, o ensino de oralidade ser figura como uma obrigação, haja vista a presença desse dever na legislação do país; é urgente, pois a qualificação dos alunos em práticas linguísticas significativas é um dos caminhos da desmarginalização social.

Nesse sentido, parece-nos que a questão a ser discutida não é o “ponto de chegada”, mas sim os passos que precisamos dar para se chegar nesse ponto. E todos os passos não escapam da figura do profissional em educação: o professor. É ele que deve atuar clinicamente no processo, definindo metodologias e aplicando seus conhecimentos teóricos em práticas de ensino eficazes.

Deste modo, formar bem os professores (da mesma maneira como é importante formar bem todos os outros profissionais, como médicos, engenheiros, advogados) e adotar políticas públicas de valorização profissional são fundamentais.

É fato que nossas universidades possuem amplas pesquisas educacionais (de impacto e de mensuração) que abordam mudanças no paradigma didático, além de haver casos isolados de novas metodologias de trabalho docente em diversas escolas. Tais exemplos de sucesso são evidências de que é possível novos cenários educacionais.

Há que se buscar metas e há que se cumpri-las; há que se ter definição de papéis, de compromissos. Há que se adotar inovações. Para se ter, de fato, avanços no ensino, há que se ter obsessão por mudanças qualitativas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BENTES, Anna Christina. Linguagem oral no espaço escolar: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. In: RANGEL, E. G.; ROJO, R. **Língua Portuguesa**. Coleção Explorando o Ensino. Brasília - MEC, v. 19, pp. 129-154, 2010.

_____. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 41-54.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa (PCNEF)** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

CASTILHO, Ataliba T. de. Seria a língua falada mais pobre que a escrita? **Impulso**, v. 12, n. 27, pp. 59-72, 2000. Disponível em <https://blog.lusofonias.net/?p=4516>. Acesso em 27 março 2017.

CRESCITELLI, Mercedes Canha; REIS, Amália Salazar. O ingresso do texto oral em sala de aula. In: ELIAS, V. M. **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, ensino**. São Paulo: Contexto, 2011. pp. 29-40.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; NOVERRAZ, Michèle. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard.; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. pp. 149-188.

LEITE, Marli Quadros. Interação, texto falado e discurso. In: BRAIT, B.; SOUSA-E-SILVA, M. C. **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. pp.217-236.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1.º e 2.º graus: uma visão crítica. In: **Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas-SP, n. 30, pp. 39-79. jul-dez. 1997.

Gil Negreiros

_____. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

Gislaine

Vilas Boas

126

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In.: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

ROJO, Roxane; SCHNEUWLY, Bernard. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem e (dis)curso - LemD**. Tubarão-SC, v. 6. n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos *et al.* Gêneros orais - conceitos e caracterização. **Anais do SILEL**. v. 3. n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

*O ensino de gêneros orais nas aulas de língua portuguesa:
reflexões sobre o trabalho docente*

The teaching of oral genres in portuguese language lessons: reflections
on teaching work

Ana Cecilia Teixeira Gonçalves

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Jeize de Fátima Batista

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Tamires Regina Diel

Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, SC, Brasil

Resumo: Este trabalho tem como objetivo verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados. Com intuito de atingir esse objetivo, a pesquisa foi desenvolvida com três professoras de Língua Portuguesa das séries finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental. Destaca-se que o trabalho fundamenta-se nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo em Machado e Bronckart (2009). A partir da análise dos dados, averiguou-se que os Gêneros Orais não são tratados como objeto efetivo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino. Trabalho Docente. Língua Portuguesa. Gêneros Orais

Abstract: This work aims to verify what is the space allocated to Oral Genres in Portuguese Language classes in Primary Education and how they are worked. In order to reach this goal, the research was developed with three Portuguese Language teachers from the final grades – 6th to 9th grade – of Elementary School. It is noteworthy that the work is based on the theoretical and methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD), especially Machado and Bronckart (2009). From the analysis of the results, it was verified that the Oral Genres are not treated as an effective teaching object in Portuguese Language classes.

Keywords: Teaching. Teaching Work. Portuguese language. Oral Genres

Introdução

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

128

Ao ingressar no ambiente escolar, os alunos já dispõem de competências discursivas e linguísticas para interagir no dia a dia. Levando-se em conta que a modalidade oral da língua se dá majoritariamente no cotidiano, mais especificamente no ambiente doméstico, em várias oportunidades, seu ensino não é entendido como responsabilidade da escola. Com isso, as situações de ensino utilizam a modalidade oral apenas como instrumento para propiciar o tratamento de diversos conteúdos. Portanto, este trabalho toma por princípio que o ensino educacional prioriza a escrita e busca evidenciar a pouca atenção que se dedica aos Gêneros Orais no ambiente escolar. Dessa forma, visando compreender por que esses gêneros são deixados em segundo plano, o estudo tem com base ressaltar a relevância de se trabalhar os diferentes Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, a linguagem é entendida como ação social, viva, dinâmica, como forma de interação utilizada por sujeitos que, ao fazer uso desse instrumento, constituem-se ao largo das relações que estabelecem com o mundo. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente trabalho está embasado nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), sobretudo em Bronckart e Machado (2009).

De acordo com que afirma Matencio (2007, p. 57), “o ISD reforça a centralidade da ação da linguagem [...] nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal”. Em vista disso, por via dos estudos sociointeracionistas, é possível constatar a importância dada ao desenvolvimento da linguagem em situações reais de interlocução, e a relevância que tem o estudo da prática da linguagem em situações de trabalho, mais especificadamente, no trabalho docente. Desse modo, o estudo busca analisar os textos que os docentes produzem sobre seu próprio trabalho, compreendendo, logo, as relações entre linguagem e trabalho docente.

Em razão disso, esta pesquisa organiza-se em diferentes seções. Na primeira, será discutida a questão do trabalho docente a partir do ISD, a relação entre linguagem e trabalho docente e, ainda, serão apresentadas questões relativas aos gêneros textuais, em especial, aos gêneros orais. Já na metodologia, serão apresentados os sujeitos da pesquisa; o universo de análise; as perguntas de pesquisa e o modelo de análise

textual. Ao final, apresenta-se a seção referente à análise e à discussão dos dados e as considerações finais com relação à experiência pedagógica durante a realização da pesquisa.

2. Um olhar sobre o trabalho docente

Por muito tempo, o profissional docente foi visto como um mero transmissor de saberes, um profissional passivo que apenas deveria repassar o seu conhecimento para os alunos, posicionando-se como detentor do saber. Recentemente, visões como estas, consideradas ultrapassadas, estão sendo reelaboradas por estudiosos da educação, que percebem, cada vez mais, as dificuldades com que o profissional depara-se em sala de aula e no dia a dia para exercer a profissão. Aliás, o trabalho docente está diretamente relacionado com a formação integral do aluno e não com uma simples transmissão de saberes.

É interessante destacar que o trabalho docente é prescrito e orientado por diferentes documentos e instituições educacionais, os quais, muitas vezes, chegam a interferir nas escolhas e decisões do docente. Amigues (2004, p. 37) utiliza-se da seguinte argumentação: “a ação do professor é *naturalmente* considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição”, logo, as atividades realizadas pelo professor são impostas por instâncias maiores, ou seja, por hierarquias. Essas atividades, portanto, realizam-se em um ambiente já organizado: a composição das salas de aula, a preferência ou não por livros didáticos específicos, o conteúdo programático, a seleção de certas atividades, entre outros aspectos, não são selecionados pelo professor, e sim, são determinados por algum documento ou instituição educacional. Há, em tese, um distanciamento entre o trabalho que é prescrito e o trabalho a ser realizado, e é nessa transição do prescrito para o realizado que o professor mobilizará e elaborará recursos que contribuirão para seu desenvolvimento, tanto profissional como pessoal (SOUZA-e-SILVA, 2004).

Nessa perspectiva, é interessante destacar a existência de um campo de estudo que pesquisa o ser humano *no* trabalho. A Ergonomia, palavra composta pelos radicais, *ergon* e *nomos*, designa a ciência do trabalho e tem por objeto análise dessa *atividade*. Surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com o “intuito de atenuar os esforços humanos em situações externas” (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 86). Simultaneamente, na França, começavam a aparecer pesquisas que apontavam para a observação do trabalho humano.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

130

Como descrito por Souza-e-Silva, a Ergonomia pode ser entendida “como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação” (2004, p. 84). Em síntese, ela busca combinar os conhecimentos gerais sobre o trabalho com os conhecimentos específicos elaborados pelo coletivo de trabalho.

Vale ressaltar que, para a Ergonomia de língua francesa, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p. 42). Nesse sentido, o professor necessita, comumente, reelaborar os trabalhos que lhe são prescritos, de modo a selecionar os trabalhos que prescreverá aos alunos, assim modificando-os conforme seu contexto específico.

Tomando por base essas questões, o ISD apresenta três conceitos importantes acerca da atividade docente: *trabalho prescrito*, *trabalho representado* e *trabalho real*. O *trabalho prescrito* diz respeito aos textos prescritivos, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, os planos de ensino, o material didático, os documentos educacionais, entre outros, e está relacionado com a definição do que é tarefa, assim, correspondendo às prescrições que devem ser realizadas pelo profissional. O *trabalho representado*, por sua vez, refere-se ao conceito de atividade, equivalendo ao trabalho mental realizado pelo sujeito durante a efetivação do trabalho. Por fim, o *trabalho real* compreende tudo o que o sujeito realiza em situações de trabalho (AMIGUES, 2004). Pode-se perceber que há um caminho a ser percorrido entre o trabalho prescrito e o trabalho que, de fato, é realizado pelo professor. Cumpre salientar que essas diferentes dimensões do trabalho docente, como qualquer outra atividade social, relacionam-se intrinsecamente com a linguagem, como será apresentado a seguir.

2.1. Linguagem e trabalho docente

Entende-se que a linguagem, mais do que um mero instrumento de comunicação, é construída socialmente, é interação humana, ação social, a qual possibilita aos sujeitos interagirem uns com outros, influenciando e sendo influenciados. Aliás, quando usa a linguagem, o ser humano está, na realidade, interagindo e atuando sobre o outro. Dessa forma, a língua passa a ser vista como lugar de interação social, “como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo” (ANTUNES, 2009, p. 35).

Tendo em vista que “a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico [sic] e ideológico” (TRAVAGLIA, 2002, p. 23), entende-se que o trabalho docente está extremamente interligado com o uso da linguagem, pois é a partir dela que são compartilhadas ideias, visões de mundo, opiniões e sentimentos. Em vista disso, no ambiente escolar, a linguagem passa a ser utilizada para mediar a busca de possíveis sentidos do trabalho docente, materializando-se nos diversos textos presentes em um mesmo ambiente.

Dessa forma, Geraldí (1996, p. 19) destaca que nos constituímos no momento em que interagimos com o outro:

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas nas falas dos outros.

Partindo do pressuposto de que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 42), há presente, por trás de todo trabalho pedagógico, uma concepção de linguagem, que se manifesta na seleção de atividades, conteúdos e na forma de avaliação do docente. De fato, ao ensinar um conteúdo, a seleção de determinadas bibliografias e materiais didáticos, o enfoque dado às estratégias de trabalho e à avaliação, todo esse conjunto de fatores responderá à concepção de linguagem a partir da qual o professor opta por trabalhar em sala de aula.

Por esse motivo, é muito importante compreender a linguagem como fenômeno social, como ação social a orientar o trabalho docente. É de fundamental relevância entender a linguagem como processo de interação entre sujeitos, para que possam influenciar, agir e atuar sobre o outro, pois, como é sabido, o sujeito se constituiu no momento da interlocução. Desse modo, a linguagem é a principal ferramenta de tra-

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

132

balho docente. É por meio dela que o professor consegue não somente realizar sua atividade e interagir com os alunos mas, sobretudo, refletir sobre seu trabalho, produzindo textos sobre sua prática.

Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de textos produzidos por professores acerca de seu trabalho. Para a interpretação desses textos, serão focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: a) o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, b) o plano global do texto e seu conteúdo temático, e c) o uso de modalizações (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos). Desse modo, esta pesquisa busca analisar os textos que os professores produzem sobre sua própria atividade, em especial, sobre o trabalho que desenvolvem a partir dos gêneros textuais orais. Assim, tendo em vista a relevância do tema para este trabalho, em seguida, aborda-se a questão dos gêneros discursivos, em especial, a caracterização dos gêneros orais.

2.2 Os Gêneros Textuais como objeto de ensino e a caracterização dos Gêneros Oraís

Na década de 1990, emergem, no Brasil, o conceito de gênero discursivo e as teorias relacionadas ao discurso, enunciado e enunciação. A partir de então, entende-se a heterogeneidade discursiva e selecionam-se, como objeto de ensino, os gêneros, compreendendo-se a língua no seu contexto de variações (SWIDERSKI, 2009). Dessa forma, os gêneros discursivos passam a ser reconhecidos como consequência positiva nas aulas de Língua Portuguesa, visto que levam em conta os seus usos e funções em uma dada situação comunicativa. Com isso, as aulas de Língua Portuguesa deixam de centralizar seu foco no ensino de gramática e passam a enfatizar o trabalho com textos, os quais passam a ser unidade de ensino, assumindo sua aparência concreta, particular, característica própria, sendo identificados como pertencentes a determinado gênero.

Tomando “os gêneros como referência para ensino de língua, e, logo, para o desenvolvimento de competências da fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente” (ANTUNES, 2009, p. 57), cada nome de gênero já antecipa, por si só, seu propósito comunicativo. É importante destacar, segundo Marcuschi (2010), que os gêneros são flexíveis, apesar de típicos e estáveis, e variam com o decorrer do tempo, das situações, da cultura, assumem novas formas, representações e valores.

O estudo do gênero discursivo, o qual se pauta na concepção proposta pelo círculo bakhtiniano, propõe que “os gêneros são aprendidos no curso de nossas vidas como membros de uma comunidade” (MARCUSCHI, 2010, p. 190). Logo, tem-se que os gêneros são padrões comunicativos que, socializados, funcionam como uma espécie de modelo comunicativo que representa um conhecimento social de situações concretas.

É sabido que os alunos precisam ter capacidades para se apropriar dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade e ter competência para ler e produzir diferentes gêneros textuais, nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Rojo (2000) destaca que a definição de um gênero discursivo está vinculada a uma esfera de comunicação. Para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, o ato de ler e de falar torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso, que consiste em uma forma de agir diante de uma determinada situação de comunicação.

Um diálogo na sala de aula, entre alunos e professores, é uma estratégia de construção e troca de conhecimentos, pois permite trocas de experiências, confronto de opiniões e compartilhamento de ideias. Essa interação, porém, não dá conta das múltiplas exigências dos Gêneros Oraís. Assim, tal como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN’s),

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos e discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (BRASIL, 1997, p. 25).

Diante do exposto, desde as propostas de Geraldi (1984) até os dias de hoje, é conhecida a dicotomia existente entre ensinar Língua Portuguesa ou ensinar metalinguagem, e isso leva os professores a refletirem sobre qual objetivo terá a aula de língua materna: se será apenas de nomenclaturas e regras gramaticais, ou se terá como finalidade fazer com que os alunos dominem as habilidades de uso da língua em

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

134

situações concretas de interação. Sobre o assunto, Geraldi (1984, p. 47) observa: “a maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para entender a metalinguagem” com exercícios meramente mecânicos de “decoreba”. Portanto, é preciso estar consciente sobre a perspectiva adotada para ensinar língua materna, voltando-a para um ensino interativo.

As propostas curriculares das escolas, entretanto, ainda estão arraigadas à concepção de língua normativa, e a consequência disso é não oferecer oportunidades para os alunos aprimorarem e ampliarem suas habilidades como sujeito falante que está, a todo o momento, interagindo com o professor e os colegas, opinando, concordando e discordando, nas mais distintas situações de uso da língua.

Segundo apontam Dolz e Schneuwly (2004, p. 150), “o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam”. Nesse sentido, trabalhar com o oral em sala é poder identificar a imensa variedade de usos dessa modalidade de linguagem, mas, para isso, é preciso abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, que normalmente é identificada com a conversa espontânea, bem como deixar de lado a ideia de que o trabalho com o oral se resolve com exercícios que envolvem a escrita oralizada. Trabalhar com o oral vai além disso: ele envolve orientar o sujeito sobre os contextos sociais de uso dos gêneros, também, familiarizando-o com as características textuais desta modalidade. Em virtude disso, os PCN’s destacam que a escola deve privilegiar o ensino dos Gêneros Oraís formais públicos; os autores Dolz e Schneuwly (2004, p. 177) afirmam que há uma variedade de Gêneros Oraís formais públicos que devem ser dominados e compreendidos pelo aluno:

[...] os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem.

Além disso, há Gêneros Oraís públicos que servem para a aprendizagem de Língua Portuguesa e também para outras disciplinas, como *seminário, entrevista, relato de experiência, exposição* e outros. O sujeito precisa saber que apresentar um seminário não é apenas ler em voz alta um texto escrito ou dialogar sobre determinado assunto; é preciso que conheça e domine a funcionalidade desse gênero, e que não seja apenas dito ao sujeito o nome do gênero a ser produzido. Então, cabe à escola propor ao aluno situações reais em que possa utilizar a linguagem oral na elaboração e na realização de apresentações públicas, como, por exemplo, na realização de entrevistas, seminários, teatros, debates e outras atividades.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o trabalho com os Gêneros Oraís e Escritos, inclusive indicam quais grupos devem ser priorizados na escola. Na mesma direção, o domínio dos gêneros por parte dos alunos tem uma importância significativa no processo de sua inserção na sociedade, já que será por meio dos gêneros que eles colocar-se-ão diante dos interlocutores. As habilidades linguísticas de ler e falar acompanham o sujeito antes mesmo de ele frequentar a escola, mas ao chegar nesse ambiente, essas habilidades, usualmente, são esquecidas, uma vez que é imposta a linguagem padrão e desconsiderada a linguagem que o sujeito traz de casa, entendida como imprópria para o contexto escolar. Nesse contexto, a escola precisa perceber que os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento ocorre pela interação com o outro. Marcuschi (2001, p. 83) ressalta:

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva [...]. Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o lugar da oralidade na escola, em específico, na disciplina de Língua Portuguesa, que tem como papel fundamental ensinar o aluno a utilizar e dominar a forma padrão da linguagem. Nesse processo, os PCN's apresentam uma preocupação com a modalidade oral a partir da concepção de ensino do oral:

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate *etc.*) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista *etc.*) (BRASIL, 1998, p. 67).

136

Por fim, Dolz e Schneuwly lembram que os alunos já conseguem dominar as formas cotidianas de produção oral; por isso, o papel da escola é levá-los a “ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores” (2004, p. 175). E isso pode ser feito partindo-se do conhecimento linguístico que os alunos apresentam, colocando-os, gradativamente, em contato com situações mais complexas de uso da língua.

Finalizadas as considerações sobre os gêneros (orais), inicia-se, nesse momento, a descrição da metodologia do trabalho, na qual serão apresentados os sujeitos de pesquisa, o universo de análise, o instrumento gerador de dados e o modelo de análise textual.

3. Metodologia

Com relação aos sujeitos da pesquisa e ao universo de análise, é interessante mencionar que este estudo foi desenvolvido com três professores de Língua Portuguesa das séries finais – 6º ao 9º ano – do Ensino Fundamental de duas escolas da Rede Pública Estadual da cidade de Cerro Largo (RS). Como critério de escolha dos sujeitos e das instituições participantes, foram consideradas instituições que apresentassem a maior e a menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesta trabalho, diante da impossibilidade de apresentar os dados relativos a todos os sujeitos, em função de questões de espaço e de estrutura, selecionou-se um dos participantes para a análise dos dados.

O instrumento gerador de dados foi um questionário, composto por um total de seis questões, as quais foram respondidas pelos sujei-

tos: 1) Qual é seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula? 2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira? 3) Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha? 4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico? 5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Oraís e Escritos? 6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Oraís? Por quê?

A análise dos dados foi realizada respeitando-se duas etapas principais: uma análise *pré-textual*, que prevê a descrição do contexto de produção do texto; e uma análise *textual*, que se volta para a averiguação dos níveis textuais. Para a análise do *corpus* da pesquisa, foram focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, em que são observados pontos relacionados ao plano físico e ao plano sociossubjetivo (que influenciam na maneira como o texto é organizado); o plano global do texto e seu conteúdo temático, em que se busca identificar os diferentes temas que são levantados pelos sujeitos ao produzir um texto, considerando-se as temáticas principais; e o uso de modalizações, ou seja, as avaliações realizadas sobre aspectos do conteúdo temático. As modalizações podem ser de quatro tipos: *lógicas* (baseiam-se no valor de verdade de um enunciado, e são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis *etc.*), *deônticas* (relacionam-se ao conjunto de convenções que regem as relações humanas, ou seja, avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais, o que é permitido, proibido, necessário *etc.*), *apreciativas* (voltadas para a construção de avaliações subjetivas; os fatos são apresentados como bons, maus, estranhos *etc.*, sob o ponto de vista da instância avaliadora) e *pragmáticas* (utilizadas pelo enunciador para atribuir capacidades, razões e motivos a certos indivíduos: capacidade de ação, intenção e as razões).

Apresentados os procedimentos metodológicos, passa-se, a seguir, para a análise e para a discussão dos dados.

4. Análise e discussão dos dados

A partir de agora, são apresentados e analisados os dados da pesquisa, resultantes do questionário respondido pelos professores. Cumpre ressaltar que, neste estudo, foram analisadas as respostas de apenas um sujeito, caracterizado como Professor A.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

138

Com relação ao contexto de produção do texto, é possível notar, em um primeiro plano, o contexto físico referente ao lugar de produção, que pode ser descrito como a própria instituição de ensino ou a residência do sujeito, na qual ocorreu a coleta de dados. O texto foi produzido no mês de abril do ano de 2016. Nessa ocasião, a pesquisadora deslocou-se até a instituição do participante para apresentar e fazer a entrega do questionário ao sujeito e solicitar que respondesse às perguntas e desse um retorno assim que o concluísse. Quanto ao contexto sociossubjetivo de produção do texto, destaca-se que, no momento da produção, o sujeito teve noção da funcionalidade do texto, pois tinha consciência de que o estudo seria destinado ao contexto acadêmico.

Com relação à formação acadêmica do sujeito, cabe ressaltar que a Professora A graduou-se no ano de 2005 em Letras (Português-Inglês). Além disso, possui pós-graduação em Linguagem e Ensino. Na época, ministrava aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. No que concerne à realização de suas atividades profissionais, no momento da coleta de dados, atuava na Escola X¹ há 15 anos, com as disciplinas de Língua Portuguesa (7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), Literatura (1º e 2º anos do Ensino Médio) e Artes (1º e 3º anos do Ensino Médio), cumprindo uma carga horária de 32 horas frente ao aluno em sala de aula.

Exposto o contexto de produção, agora será apresentada a análise do nível organizacional e do nível enunciativo conjuntamente. É importante salientar que, sendo o instrumento gerador de dados um questionário, é possível perceber as características próprias do gênero, como a estruturação em forma de perguntas e respostas, abrangendo dois sujeitos. O papel do sujeito que elaborou a questão é de direcionar o conteúdo temático da resposta, porque instiga a palavra do outro. Assim, o objetivo central do gênero é obter respostas sobre determinado assunto.

Ao analisar a quantidade de parágrafos e de linhas utilizadas pelo sujeito na elaboração de seu texto, é notável que algumas questões tenham sido mais desenvolvidas do que outras. A questão 1, voltada especificadamente para **a concepção de linguagem**, e a questão 4, voltada para **a organização do trabalho com os gêneros orais**, tiveram respostas mais extensas, seis e cinco linhas, respectivamente. Dentre as questões mais desenvolvidas, a primeira explica-se, talvez, porque a linguagem

1 Por questões éticas, não serão divulgados dados de identificação relacionados à participante da pesquisa.

está diretamente relacionada ao trabalho do docente da área de Língua Portuguesa, e a segunda, por estar ligada à descrição do modo com que se trabalha com os gêneros orais em sala de aula. As outras questões tiveram respostas com média de uma a quatro linhas. O sujeito construiu um único parágrafo como resposta em cada questão.

No plano organizacional, as temáticas levantadas abrangem desde o entendimento sobre língua e linguagem, como também a percepção sobre gêneros e sobre o trabalho com esse instrumento. Já no nível enunciativo, foram encontrados todos os tipos de modalizações; contudo, há um número maior de *deônticas* e *apreciativas*, o que ressalta um posicionamento baseado tanto nas convenções sociais quanto em aspectos subjetivos do participante. Assim, há um total de dezenove modalizações, divididas da seguinte maneira: três *lógicas*; sete *deônticas*; oito *apreciativas* e uma *pragmática*.

Na questão 1, é notável como tema central **a concepção de linguagem do sujeito**, que acredita que a língua privilegiada, ou seja, a *língua padrão* precisa *ser ensinada* no contexto escolar, e, para isso, faz uso da modalização apreciativa para afirmar que o aluno precisa **aprender bem**:

[1]² O trabalho em sala de aula deve promover o uso da língua culta e, além disso, manter a [2] simplicidade da comunicação para que todos compreendam o que é exposto. O cuidado ao lidar [3] com pessoas/alunos que tem saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco [4] familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado. Não há justificativa para [5] transformar a linguagem popular em risos porque seria um desrespeito às pessoas que não [6] tiveram oportunidades para aprender bem.

Ao defender o ensino dessa variedade na escola, esclarece que o aluno, por mais que utilize seu dialeto, precisa *ser estimulado a usar a língua culta* (linha 4). É notável a utilização de duas modalizações deônticas, a partir da certeza do sujeito em destacar a obrigação social do professor em trabalhar com a norma culta no ambiente escolar: “o *trabalho na sala de aula deve promover o uso da língua culta*” (linha 1). Além disso, apresenta, de maneira geral, que é “*necessário manter a simplicidade da comunicação para que todas as pessoas compreendam o que é exposto*” (li-

2 Os algarismos referem-se ao número da linha da resposta no questionário.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

140

nhas 1-2). Quanto à importância de aprender a norma culta, há mais uma modalização deôntica: “*peças/alunos que tem saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, **deve ser** estimulado*” (linhas 2-4). Junto a ela, há presente a modalização apreciativa, que permite avaliar determinado aspecto. Aqui, em específico, avalia-se de forma negativa a desvalorização das variedades linguísticas: “*Não há justificativa para transformar a linguagem popular em risos porque seria um **desrespeito** às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem*” (linhas 5-6).

Na questão 2, o tema central está articulado com a questão à qual o sujeito responde, e nessa óptica, afirma que “**trabalha com os gêneros textuais**”, descrevendo a maneira como realiza essa atividade. Vale salientar que não há modalizações:

[1] *Sim trabalho. O gênero usado para introduzir um estudo é desenvolvido na leitura, [2] compreensão, interpretação, gramática, passos ou requisitos desse gênero e o mesmo na [3] produção textual do aluno. Não necessariamente nessa ordem.*

Na sequência, na questão 3, o assunto principal volta-se para **os gêneros orais que são trabalhados** pelo sujeito:

[1] *Gêneros orais pode-se trabalhar com os mesmos gêneros escritos. Relatar, descrever, narrar, [2] argumentar... Sempre antes da escrita vem a oralidade. No momento em que o aluno faz a [3] compreensão e interpretação textual, está automaticamente usando qualquer um desses gêneros [4] dependendo da situação.*

Parece, todavia, que não há uma definição clara sobre o que seriam gêneros orais, pois o sujeito assegura que é possível realizar um trabalho com essa espécie de texto a partir da utilização de gêneros escritos. Nota-se a presença da modalização lógica que consiste em avaliar o que é enunciado como uma possibilidade. O sujeito acredita que é possível trabalhar com os mesmos gêneros, indiferente se orais ou escritos, ou seja: o sujeito não vê diferença entre a modalidade oral e a escrita: “*Gêneros orais **pode-se** trabalhar com os mesmos gêneros escritos*” (linha 1). Ainda faz uso da modalização lógica para afirmar uma verdade incontestável relacionada ao fato de que o sujeito não vê di-

ferença entre o gênero oral e o gênero escrito, entendendo-os como um processo, algo sequencial: “**Sempre** antes da escrita vem a oralidade” (linha 2). Em seguida, faz uso da modalização apreciativa para marcar sua posição frente à relação existente entre os gêneros orais e os gêneros escritos. Observa-se que a professora entende a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada como gênero oral: “No momento em que o aluno faz a compreensão e interpretação textual, está **automaticamente** usando qualquer um desses gêneros dependendo da situação” (linhas 2- 4).

Na questão 4, voltada para a temática da **organização do trabalho com os gêneros orais**, é possível notar que o sujeito organiza, de fato, seu planejamento e o revê quando necessário:

[1] Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula é [2] necessário modificar o nosso planejamento. É sempre bom ter uma “carta na manga”. Nos [3] momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos [4] produzem gêneros orais mesmo inconscientemente. É necessário lembrá-los e alertá-los que [5] estão produzindo gêneros orais.

O sujeito, portanto, faz menção ao planejamento que precisa ser elaborado com antecedência, mas como é sabido que a aula é uma situação única, essa poderá ser modificada a qualquer momento. Assim, o sujeito utiliza duas modalizações deônticas, que se referem ao planejamento e à modificação desse planejamento: “**Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula é necessário modificar o nosso planejamento**” (linhas 1-2). Logo, aparece a modalização apreciativa, pois o sujeito avalia de maneira positiva a possibilidade de o professor rever seu planejamento se necessário: “É sempre **bom** ter uma ‘carta na manga’” (linha 2). Em meio a isso, faz uso de outra modalização apreciativa no momento em que descreve sua opinião frente à produção dos gêneros orais: “Nos momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos produzem gêneros orais **mesmo inconscientemente**” (linhas 2-4). Por fim, a professora evidencia uma obrigação social do professor, que seria explicar o uso do gênero oral para os alunos, utilizando, para isso, modalização deôntica: “É **necessário** lembrá-los e alertá-los que estão produzindo gêneros orais” (linhas 4-5).

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

142

A questão 5, por sua vez, trata das **diferenças entre o trabalho com os gêneros orais e escritos**. Nessa situação, o sujeito destaca as diferenças entre os gêneros do oral e da escrita, e ainda faz menção que “*alunos têm mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência na escrita*”:

[1] *Sim com certeza. O aluno tem mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência* [2] *na produção escrita. É necessário convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar.*

Então, é identificada a modalização lógica que assinala uma certeza do sujeito, o fato de haver diferença entre trabalhar com os gêneros orais e escritos: “**Sim com certeza**” (linha 1). Ao mencionar que os alunos produzem com mais facilidade na oralidade do que na escrita, utiliza a modalização deôntica que marca uma necessidade do professor em convencer o aluno sobre a prática da escrita. Além dessa modalização, utiliza também a modalização apreciativa, avaliando positivamente a escrita e marcando sua posição frente a essa diferença: “É necessário **convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar**” (linha 3).

E, por fim, a questão 6 tem como conteúdo temático **as razões que impedem e dificultam o trabalho com os gêneros orais**. Observa-se que o sujeito descreve essas razões e responsabiliza o professor, salientando a *falta de vontade desse profissional*:

[1] *O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos* [2] *diferentes gêneros e a falta de vontade do professor.*

O sujeito destaca, além disso, que os livros didáticos, “*na maioria das vezes, não são adequados ou não são direcionados aos gêneros*” (linhas 1-2). Percebe-se que o sujeito deposita a responsabilidade do impedimento do trabalho com gêneros orais em outros sujeitos (responsáveis pela elaboração e pela organização dos livros didáticos), e, ao mesmo tempo, no professor. Assim, realiza julgamentos negativos e utiliza duas modalizações apreciativas para falar do livro didático; ainda, faz uso da modalização pragmática para enfatizar o não-querer fazer do professor: “**O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos diferentes gêneros e a falta de vontade do professor**” (linhas 1-2).

A partir da análise realizada, foi possível notar que, diante dos temas levantados no questionário, que transitam entre concepção de linguagem e trabalho com gêneros orais, é notável a maior utilização de modalização apreciativa, o que indica que as avaliações realizadas pela professora estão baseadas no mundo subjetivo, em sua experiência profissional e em suas vivências pessoais. Destaca-se que, em determinado momento, quando aborda as dificuldades de se trabalhar com os gêneros orais, a professora atribui responsabilidades a outros sujeitos, ao mencionar o “não-querer fazer” do professor e a inadequação dos livros didáticos. Também, faz uso de modalizações deônticas para marcar obrigações sociais do profissional docente, como o dever do professor de Língua Portuguesa em trabalhar com a variedade culta da língua, e de rever, sempre que necessário, seu planejamento; ela também usa modalizações deônticas para evidenciar a necessidade de explicar aos alunos o uso dos gêneros orais e de convencê-los sobre a importância da prática da escrita.

Ao retomar as perguntas norteadoras da pesquisa, cabe salientar, primeiramente, alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao *entendimento de linguagem do professor de Língua Portuguesa e como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula*. Por meio do percurso histórico apresentado neste trabalho, ficou evidente a importância de se compreender a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, como ação social, viva, dinâmica; entender que é a partir da linguagem que os sujeitos se relacionam e se constituem. Foi constatado, contudo, que o professor de Língua Portuguesa continua vendo a língua como sistema de regras, aspecto que se materializa na ênfase dada ao ensino da variedade padrão, e tal entendimento de linguagem reflete-se na prática de sala de aula, quando o professor prioriza o ensino da escrita.

Com relação à utilização dos *gêneros orais como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa*, a análise realizada permitiu identificar que a professora de Língua Portuguesa trabalha com distintos gêneros textuais em suas aulas. Entretanto, pode-se perceber que a concepção de gêneros textuais não é clara para a docente, uma vez que, em alguns momentos, não apresenta uma definição clara sobre o que são os gêneros orais, pois acredita que é possível realizar um trabalho com a modalidade oral a partir da utilização de gêneros escritos. Aliás, acredita estar realizando um trabalho com o gênero oral, quando, na realidade, trabalha com a leitura de textos escritos.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

144

No que concerne às *razões que podem impedir ou dificultar o trabalho com os gêneros orais*, foi possível perceber que não são trabalhados na escola em função de alguns motivos. Uma razão que foi citada pela professora está relacionada à falta de interesse dos professores. Embora os PCN's proponham um trabalho com a modalidade oral, na prática, o que prevalece é a escrita. Além disso, pode-se observar que, embora seja afirmado que é possível realizar um trabalho com gêneros orais, na prática, ressalta-se que os textos escritos são mais aceitos pelos alunos. Assim, percebe-se que a ênfase é dada para os gêneros escritos.

É notável, dessa maneira, a distância existente entre o trabalho prescrito, aquilo que é determinado no principal documento que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho representado, a interpretação do professor sobre a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais orais, e o trabalho real, o que o professor efetivamente realiza, no caso, uma prática que prioriza o ensino da escrita. A observação dessa situação levanta uma importante questão: talvez, nos documentos prescritivos, haja pouca relevância no que diz respeito à realização de um trabalho voltado para a modalidade oral, uma vez que o objeto principal costuma ser sempre o texto escrito.

Assim, pode-se constatar que não há um ensino da modalidade oral nas aulas analisadas de Língua Portuguesa. Apenas ocorrem atividades relacionadas com leitura oralizada; ao mesmo tempo, a professora acredita estar desenvolvendo um trabalho com os gêneros orais. Em vista disso, cabe destacar que parece não haver uma clareza teórico-metodológica para se trabalhar com a modalidade oral.

Nesse sentido, foi verificado que o *espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental* é muito restrito devido aos motivos já mencionados: a falta de embasamento teórico-metodológico sobre os gêneros orais (o que impede, muitas vezes, uma definição apropriada, e a falta de iniciativa do próprio professor). Além disso, vários documentos direcionados para a educação mencionam o trabalho com os Gêneros Orais; no entanto, não apresentam uma proposta específica para esta modalidade da língua. Conseqüentemente, o texto escrito ainda é a base para a realização de atividades vinculadas ao oral. Portanto, essa resistência em trabalhar com a modalidade oral ocorre inclusive porque a concepção de que a escrita é superior à fala está enraizada no ambiente escolar, assim

como a de que o aluno deve aperfeiçoar sua habilidade com relação à escrita. Ademais, a língua falada é vista, muitas vezes, como popular, de pouca importância, ao contrário da escrita, que é vista como privilegiada, correta e padrão.

Considerações finais

Por meio da análise do texto produzido pelo professor participante de nossa pesquisa, foi possível perceber, de maneira geral, que não há, por parte do sujeito, clareza sobre a definição de Gêneros Orais e, por isso, acaba-se utilizando com maior frequência os gêneros escritos em suas aulas. Isso fica evidente em momentos em que, por exemplo, a professora demonstra compreender a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada, como gênero oral.

Além disso, a análise dos textos permitiu visualizar algumas razões que dificultam o trabalho do professor de Língua Portuguesa com a modalidade oral em sala de aula, como a falta de suporte teórico-metodológico por parte dos docentes, a falta de iniciativa do próprio professor em buscar novas aprendizagens e, ainda, a ausência de material específico. Portanto, a partir do presente estudo, constatou-se que o trabalho com os Gêneros Orais em sala de aula é bastante limitado, principalmente se for levado em consideração que, nos últimos tempos, muitas propostas focalizam o ensino dos Gêneros Orais, embora, na prática, eles sejam deixados em segundo plano. Foi possível perceber que os documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa defendem o ensino de gêneros; entretanto, isso nem sempre se efetiva. Dessa forma, averiguou-se que a modalidade oral é usada como suporte para propiciar o tratamento de diversos conteúdos; no entanto, os Gêneros Orais não são tratados como objeto efetivo de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 37-53.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Ana Cecília
Teixeira
Gonçalves

Jeize de
Fátima Batista

Tamires
Regina Diel

146

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa**. Ensino de sexto a nono ano. Brasília, MEC, 1997.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 149-185.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 41-48.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean Paul. (Re)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 31-77.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 19-34.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros Textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R. e COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 51-63.

ROJO, Roxane. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. **Ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa: uma análise da relação teoria e prática**. 2009. 100f. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel (PR), 2009.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2002..

*O ensino de
gêneros orais
nas aulas
de língua
portuguesa*

147

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

*A produção textual na esfera acadêmica:
desafios concernentes ao ato de dizer materializados
em gêneros do discurso secundários*

The textual production in the academic sphere: challenges concerning
the act of saying materialized in secondary discourse genres

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Suziane da Silva Mossmann

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil.

Resumo: O artigo discute desafios atinentes aos usos da escrita materializados em gêneros do discurso da esfera acadêmica, considerados a participação de graduandos do curso de Letras Português da Universidade Federal de Santa Catarina, na disciplina de Produção Textual. A fundamentação teórica articula concepções de língua, sujeito e texto ancoradas na ótica bakhtiniana, vigotskiana e do letramento (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Quanto à metodologia, caracteriza-se como estudo de caso tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008). Sobre a noção de *inteligibilidades*, enfatiza-se a tensão da constituição dos participantes em relação às demandas acadêmicas para a produção textual, especialmente, quanto às especificidades intersubjetivas/intrassubjetivas do dizer acadêmico.

Palavras-chave: Produção Textual Acadêmica. Esfera Acadêmica. Eventos e Práticas de Letramento. Simpósio Conceitual.

Abstract: This paper discusses challenges related to the uses of writing materialized in discourse genres in the academic sphere, considering the participation of undergraduates of the Language – Portuguese course in the Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) in the Textual Production subject. The theoretical foundation articulates conceptions of language, subject and text anchored in the Bakhtinian, Vigotskian and literacy views (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). The methodological approach is ethnographic case study (ANDRÉ, 2008). Concerning the intelligibilities, it is emphasized the tension of the participants constitution in relation to the academic demands for textual production, specially, as to the intersubjective/intrassubjective specificities of the academic speech.

Key-words: Academic textual production. Academic sphere. Literacy events and practices. Conceptual symposium.

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

150

Introdução

A produção textual na esfera acadêmica passou a ser tomada como uma questão a ser problematizada e, portanto, como objeto de estudo, a partir do ingresso de estudantes constituídos em relações que se estabelecem com base em práticas de letramento divergentes das esperadas na esfera acadêmica (LILLIS, 2001). Estudos desenvolvidos por Lea e Street (1998), Ivanic (1998), Lillis (2001) e Zavala (2010) apontam para a urgência de se compreender a participação desses mesmos sujeitos em eventos de letramento na esfera acadêmica, depreendendo especificidades de tal participação e conflitos relativos às diferentes perspectivas postas em contato, de modo a se buscar desenvolver ações didático-pedagógicas que não apenas estejam restritas à constatação do insucesso acadêmico dos estudantes no que tange à materialização do dizer em produções textuais de gêneros do discurso secundários exigidos na esfera em questão¹.

Segundo Zavala (2010, p. 74), o letramento na esfera acadêmica oculta-se em um discurso aparentemente neutro, o que se associa certamente aos pressupostos do Modelo Autônomo de Letramento (STREET, 1984). Nesse sentido, o pensamento acadêmico, vinculado a noções de racionalidade, de criticidade e de abstração “assume a absoluta clareza de representação do conhecimento como veículo de uma mente racional e científica” (ZAVALA, 2010, p. 74). Representações como essas remetem à urgência de se lançar mão de discussões que considerem os usos da escrita como prática social, extrapolando as dimensões instrucional, tecnológica e cognitiva, para contemplar questões relacionadas à subjetividade, ao poder e às epistemologias colocadas em confronto. Nesse contexto, importa destacar a esfera escolar/acadêmica como espaço de luta, de debates, de circulação e de construção de conhecimentos que não se restrinjam ao que é entendido como dominante, de

¹ O presente artigo apresenta-se como um recorte da dissertação de Mossmann (2014), cujo objeto de discussão buscou apresentar inteligibilidades para caracterização da participação de graduandos de Letras/Português em eventos de letramento na esfera acadêmica nos quais lhe é requerido o ato de dizer, via modalidade escrita, em gêneros do discurso cujos textos se vinculam aos letramentos dominantes. O estudo mencionado contou com oito participantes de pesquisa, matriculados em 1ª, 2ª e 3ª fases do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Santa Catarina.

modo que outras formas de pensar o mundo tenham lugar dentro desse espaço que propõe aos sujeitos encontros com as produções culturais da humanidade, com as sistematizações de conhecimentos e com os modos de organizar possivelmente nossas vivências e convivências em uma sociedade tão diversa.

Discussões dessa natureza, importa enfatizar, tornaram-se presentes e possíveis em decorrência de uma ampliação do olhar científico para as concepções de língua, de sujeito e de texto, questão amplamente compartilhada, mas que requerem menção, nesse contexto, para justificar o entrecruzamento de perspectivas teóricas e filosóficas que se constituem ancoradas em uma abordagem histórico-cultural (com base em CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Entende-se, nesses termos, que não basta olhar para a língua como sistema, sendo imprescindível uma articulação conceitual voltada para a compreensão dos desafios de se trabalhar com a dinamicidade da língua. Desse modo, parece nodal que se assumam determinadas concepções e que se ancorem nelas as relações de ensino e pesquisa. Para o *simpósio conceitual* mencionado, parte-se da compreensão de língua como *interação* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) de sujeitos singulares e situados na relação entre *cotidiano* e *história* (HELLER, 1970), os quais lançam mão dos usos da língua entendidos, nesse contexto, como *instrumento psicológico de mediação simbólica* (VIGOTSKI, 1968). A língua, nesse sentido, constituiu-se, em uma perspectiva vigotskiana, como intercâmbio social e como eixo de organização do pensamento; para Voloshinov (2009 [1929]), ela é arena de lutas sociais, sendo materialização das ideologias oficiais e do cotidiano, de modo que diferentes práticas de letramento entrem em conflito em eventos de letramento dos quais participam os sujeitos (STREET, 1984; BARTON, 2007; IVANIC, 1998; LEA; STREET, 1998; LILLIS, 2001; ZAVALA, 2010).

Desse modo, considerando propor uma discussão que amplie o olhar acerca dos desafios relativos à produção textual escrita na esfera acadêmica e partindo dos pressupostos teóricos apresentados, organiza-se o presente artigo em três seções: a primeira trata das ancoragens teóricas relativas à produção de textos na esfera acadêmica a partir do supracitado *simpósio conceitual*; a segunda apresenta procedimentos metodológicos e as diretrizes de análise; e a terceira seção propõe-se a discutir os dados selecionados a partir do estudo de Mossmann (2014).

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

152

Importa, enfim, informar acerca dos participantes desse estudo que o principal critério para seleção para essa pesquisa era referente à realização de toda a escolarização em redes de ensino públicas. Outro critério importante dizia respeito à condição socioeconômica do participante. A opção por trabalhar com tais critérios justifica-se pela busca de compreensão e de propostas de ação relativas ao ingresso de estudantes que têm sido considerados casos de insucesso acadêmico no que concerne à produção textual acadêmica. O olhar para os desafios concernentes ao ato de dizer marca-se em relação a essa delimitação sociocultural e econômica.

A produção textual escrita na esfera acadêmica

A partir das discussões empreendidas acerca da produção de textos nas áreas da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, considerando elementos relativos à textualidade, à concepção de texto, de língua, bem como elementos centrais para o trabalho com a escrita e leitura de textos de estudantes, importa reiterar que ancoragens teórico-epistemológicas balizam a ação didático-pedagógica em sala de aula. Ao se compreender o texto como materialidade linguístico-discursiva que tem função social e que se produz para cumprir determinados objetivos, em determinados contextos, espera-se que o agir docente esteja atento a distanciamentos e aproximações de modo a facultar condições de apropriação dos conceitos implicados nas práticas e nos processos envolvendo a modalidade em questão, possibilitando a produção aos sujeitos, de modo que o texto seja pensado com base em uma dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva (CERUTTI-RIZZATTI; CASSOL DAGA; CATOIA DIAS, 2015).

Tal proposição justifica-se teoricamente pela articulação de perspectivas teóricas pautadas em um horizonte epistemológico compartilhado: o ideário histórico-cultural. Parte-se de uma concepção de língua que lida conceitualmente com a vertente psicológica a partir dos estudos vigotskianos, considerando, assim, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos e o papel da linguagem como instrumento psicológico, envolvendo, ainda, conceitos relativos à mediação, à formação de conceitos, à compreensão da memória, da percepção e da atenção em favor de apropriações conceituais que facultam aos sujeitos deslocamentos em suas zonas de desenvolvimento no que se refere aos conhecimentos acumulados ao longo da história (DUARTE,

2016). Em relação ao simpósio conceitual mencionado, evoca-se ainda a concepção de língua tomada dos estudos bakhtinianos, relacionando conceitos basilares do pensamento do Círculo de Bakhtin: interação social, gêneros do discurso, ideologia, dialogia, discurso reportado. Já em se tratando dos estudos do Letramento, considerando a vertente vinculada às discussões empreendidas por pesquisadores do grupo do Reino Unido, parte-se de reflexões já consolidadas em relação à cultura escrita, aos conceitos de eventos e práticas de letramento, bem como de letramentos dominantes e vernaculares.

Nesse contexto, retomando o olhar para a cultura escrita, na dimensão da língua entendida sob os contornos delimitados até aqui, entende-se a produção textual escrita como produção humana que articula a dimensão intersubjetiva e intrassubjetiva. Importa em relação à primeira dimensão compreender, desse modo, que os Interactantes lançam mão dos usos sociais da língua em sua modalidade escrita, considerando e compreendendo a relevância de se pensar que todo texto-enunciado (BAKHTIN, 2010 [1952-53]) concretiza uma representação/interpretação da realidade, objetivando provocar no outro reações-resposta, sendo, portanto, sempre endereçado a alguém, seja um interlocutor real ou em potencial, questão também discutida por Beaugrande e Dressler (1981) em relação aos fatores de textualidade em uma dimensão textual-discursiva (intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, coesão e coerência). Além disso, todo texto-enunciado implica, segundo Bakhtin (2010 [1952-53]), expressividade materializada na intenção do falante e uma relação axiológica e ideológica em relação ao objeto do discurso. Para o autor, a situação dos participantes da interação define a forma e o estilo do enunciado, de maneira que se constituem como tipos relativamente estáveis, ou seja, os diferentes gêneros do discurso. O ato de dizer, conceito fundamental que se refere à vida, ao pensamento como ato, como não álibi para o existir no mundo e implica relação entre *istina* e *pravda*, singular e universal, mundo da vida e mundo da teoria, de acordo com Bakhtin (2010 [1920-24]), é entendido, nesse contexto, na relação com o gênero e funciona conceitualmente para explicar o modo social de organizar, orientar, regular e significar a ação social. Em Voloshinov (2013 [1930]), os conceitos de gêneros primários e secundários definem-se pela relação com os horizontes espacial, temporal, axiológico

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

154

e temático. Para Bakhtin (2010 [1952-53]), os índices de totalidade caracterizam a organização do enunciado como unidade discursiva, estando em foco o conteúdo temático, o estilo e a configuração composicional, cuja relação se estabelece a partir de aspectos que caracterizam o gênero como primário ou secundário.

Todo gênero do discurso vincula-se a uma esfera e a um cronotopo, os quais evocam ideologias e axiologias relativas ao cotidiano ou ao domínio tomado como oficial. Ler e escrever textos são processos, então, que precisam articular a dimensão intersubjetiva à intrassubjetiva, partindo da concepção que assume uma abordagem de língua como instrumento, cujo funcionamento se dá como intercâmbio social e como organização do pensamento em uma perspectiva vigotskiana, de modo que faculta o encontro de sujeitos que se constituem por meio dos conflitos e contradições presentes nas diferentes representações/interpretações da realidade. A discussão da leitura e da produção textual, nesses termos, precisa ser feita, de acordo com Britto (2012), a partir da ótica dos gêneros. Ler e escrever é ler e escrever textos que se materializam em diferentes gêneros e que carregam consigo, nessas circunstâncias, especificidades que delimitam os diferentes usos, pensando, nesse sentido, nos gêneros do discurso secundários concernentes à esfera acadêmica e à historicização desses mesmos usos em relação ao cronotopo e às demandas requeridas pelos interactantes que fizeram/fazem parte da conformação das particularidades de tal esfera.

Compreensão dessa ordem conduz, assim, à perspectiva de que a produção de textos transcende a materialidade linguística em uma dimensão sistêmica, sendo também fundamental, mas não suficiente, para se discutir os diferentes modos de organizar o dizer na esfera acadêmica. Os processos envolvendo a modalidade escrita da língua implicam, dessa maneira, que a produção seja abordada, considerando a concepção de língua como prática social (KLEIMAN, 1995), como atividade humana (BAKHTIN, 2010 [1952-53]), como trabalho complexo que demanda articulação entre dimensões intersubjetivas – interactantes interagindo por meio de gêneros do discurso em esferas específicas, situadas em um cronotopo – e intrassubjetivas – ativação de conhecimentos prévios (linguísticos, interacionais e de mundo), agenciamentos de esquemas cognitivos e realização de inferências (a partir de CERUTTI-RIZZATTI; CASSOL DAGA; CATOIA DIAS, 2014).

Nesses termos, tomando por base a articulação já mencionada entre as dimensões *intra* e *inter*, importa ler e produzir textos em gêneros, considerando aspectos interacionais, textuais, linguísticos e normativos. No que se refere ao primeiro eixo, *interacional*, parte-se de conhecimentos de mundo – elementos contextuais, tomando o ato de dizer elaborado por interactantes em relação a elementos concernentes ao tempo histórico e ao espaço social; à esfera, como organização do texto que prevê a circulação em determinados contextos de uso; além do suporte, tomado como materialização do texto em relação aos diferentes meios de circulação; no que tange aos índices de totalidade dos gêneros, tem-se estilo, composição e tema, de modo que é fundamental atentar para o léxico e a gramática em um arranjo que marca o estilo de escrever de cada sujeito em relação à paragrafação, ao desenvolvimento do tema, à apresentação do conteúdo abordado em se tratando dos elementos já apresentados.

No que tange ao segundo eixo, *textual*, parte-se também de conhecimentos de mundo contextuais, e o arcabouço conceitual apresentado como instrumentalização de compreensão da realidade e de atuação dos sujeitos por meio dos diferentes usos da língua precisa ser articulado aos demais aspectos, visando a uma maior inteligibilidade acerca do conceito de texto e de textualidade na dimensão dos usos sociais da língua. Assim, temos os já mencionados fatores de textualidade: *informatividade*, apresentada como conteúdo adequado ao gênero – dado *x* novo; *intencionalidade*, tomada como fios lançados pelo sujeito que escreve ao seu leitor (real ou potencial); *aceitabilidade*, prevendo articulações possíveis em relação aos fios lançados pelo autor; *situacionalidade*, relação com a esfera, suporte, tempo e espaço e a organização do texto visando tais aspectos; *intertextualidade*, relações com outros textos em relação à forma e ao conteúdo: uso de citações diretas, indiretas, bem como utilização de paráfrases. Ainda em relação ao eixo textual, mas em uma dimensão dos conhecimentos *linguísticos* co-textuais, é preciso levar em consideração a *coerência*, em se tratando da manutenção e da progressão do eixo temático, não-contradição e articulação de fatos, dados e opiniões; e a *coesão*, como materialidade dos usos da língua em se tratando dos processos de referenciação, seleção lexical e articulação dos elementos empreendidos em favor de um projeto de dizer (KOCH, 2002; BEAUGRANDE; DRESSLER, 1981; CHAROLLES; 1988; COSTA VAL, 1991; ANTUNES, 2005).

No que se refere aos aspectos *normativos*, os conhecimentos de mundo e linguísticos dizem respeito a elementos que podem ser considerados de superfície, mas, de acordo com Mossmann (2014, p. 347), essa questão:

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

[...] parece, por vezes, periférica, no entanto, em determinados momentos das vivências na Universidade, especialmente em contextos de maior inserção, ou ainda, em condições em que o sujeito se aproxima da condição de *insider*, o reconhecimento da funcionalidade e o domínio dessas mesmas normas técnicas torna-se fundamental para um estudante de Letras, haja vista que os trabalhos acadêmicos, a produção acadêmica configura-se em relação às especificações de tais normas e padronizações.

156

Sendo, desse modo, um aspecto tomado como definitivo em relação à condição do graduando se constituir como *insider* na esfera acadêmica. Ainda em relação a tal eixo, considera-se, a saber: ortografia, acentuação, pontuação, concordância, regência, bem como reconhecimento das normas técnicas, a exemplo da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Nesses termos, escrever e ler textos em gêneros do discurso secundários na esfera acadêmica requer concepções de língua e texto norteadoras de uma ação didático-pedagógica enfocada no desvelamento das *práticas institucionais do mistério*² (LILLIS, 2001), de modo que as intervenções realizadas pelos docentes nos textos produzidos pelos acadêmicos facultem uma maior inserção nas práticas de letramento referentes às atividades desempenhadas nessa esfera. Importa atentar para os eixos relativos à interação situada; ao texto-enunciado e ao mundo vivido; à tessitura linguístico-textual; ao dito e ao não-dito; bem como ao eixo relativo à decodificação e ao mapeamento dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos (CERUTTI-RIZZATTI; CASSOL DAGA E CATOIA DIAS, 2014). Acrescenta-se, considerando a discussão da produção de textos acadêmicos, que tais aspectos precisam ser levados em consideração tanto na escrita, quanto no modo como se lê, avalia e

2 Lillis (2001) introduz o conceito de *práticas institucionais do mistério* para tratar de aspectos interacionais relativos à participação de acadêmicos com práticas de letramento divergentes das práticas relativas às da esfera acadêmica e aos modos de se lidar com os efeitos de tais divergências na escrita e na leitura, por parte dos membros da instituição, considerando a apropriação do arcabouço teórico-metodológico implicado em uma maior ou menor inserção nas atividades atinentes às especificidades da esfera em questão.

compreende a participação dos sujeitos em diferentes eventos de letramento na esfera acadêmica. Ler e escrever textos em uma perspectiva interacional requer um arcabouço teórico-metodológico que dê conta de atentar para o conteúdo temático abordado e para a configuração composicional materializada por meio dos recursos linguísticos, textuais, interacionais e normativos dos quais os sujeitos lançam mão ao escrever na universidade. Tal reconhecimento coloca, nesses termos, aos sujeitos participantes dessa esfera o desafio de dominar mais do que o objeto teórico, tomado em uma dimensão científica, conforme apontam Zavala (2010), Lillis (2001) e Lea; Street (1998).

Procedimentos metodológicos e diretrizes de análise

O estudo em questão apresenta um recorte da dissertação de Mossmann (2014)³ e recorre aos dados gerados a partir da realização da presente pesquisa. Assim, importa retomar que as discussões e reflexões empreendidas neste artigo visam abordar inteligibilidades acerca do fenômeno do letramento na esfera acadêmica no que se refere à participação de graduandos do Curso de Letras/Português em eventos de letramento que têm lugar nessa mesma esfera, considerando, para tanto, implicações da constituição subjetiva dessa mesma participação no que entendemos como ato de dizer, bem como dos desafios depreensíveis a partir do processo de apropriação dos letramentos dominantes materializados na escrita requerida na esfera já mencionada.

O objeto de discussão do presente artigo constitui-se como um estudo de caso de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008) com abordagem qualitativa de base interpretativista (MASON, 1996); com base em dois participantes de pesquisa, matriculados na primeira fase do curso de Letras/Português da Universidade campo de estudo, mais especificadamente na disciplina de Produção Textual Acadêmica. Os dados foram gerados a partir de instrumentos como observação participante, notas em diário de campo, entrevistas e pesquisa documental.

Como diretrizes de análise, toma-se o diagrama integrado, cuja base teórico-metodológica fundamenta-se em um simpósio conceitu-

3 O mencionado recorte refere-se fundamentalmente ao uso de dados gerados em entrevistas, observação participante, notas em diário de campo e pesquisa documental, os quais foram decorrentes do acompanhamento de 8 participantes, graduandos matriculados nas três primeiras fases do Curso de Letras Português da UFSC. Como objeto desse artigo, lançar-se-á mão de dados referentes a dois participantes matriculados na primeira fase, na disciplina de Produção Textual Acadêmica.

al, defendido e apresentado em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013). A seguir, retoma-se o mencionado diagrama, que foi delineado a partir da ressignificação do diagrama de Hamilton (2000):

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

158

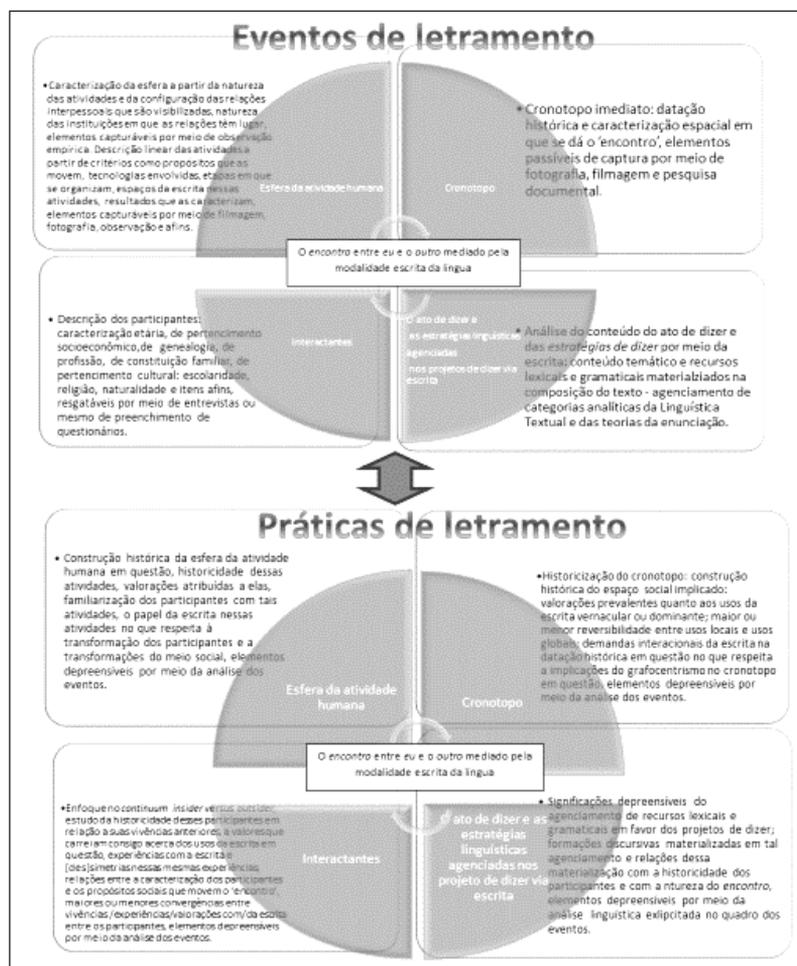


Figura 1 - Diagrama integrado: inter-relação entre eventos e práticas de letramento como modelo analítico. Fonte: Cerutti-Rizzatti; Mossmann; Irigoite, 2013

Em relação ao diagrama integrado, o eixo articulador parte da interação, em um conceito filosófico tomado a partir de Ponzio (2010), denominado como *encontro* da palavra outra com a outra palavra. A materialidade do ato de dizer, nesses termos, põe em relação as situações em que a língua se concretiza em sua modalidade escrita, nesse caso, levando ao conceito de *eventos de letramento*. Os usos da língua em sua modalidade escrita associados às discussões bakhtinianas facultam uma

compreensão do processo de interação dos sujeitos, considerando as seguintes categorias de análise: i) caracterização da esfera; ii) caracterização dos interactantes; iii) atenção ao cronotopo, o qual implica datação histórica e caracterização espacial no qual se dá a interação; iv) análise do conteúdo do dizer materializado em gêneros do discurso, partindo dos índices de totalidade. O segundo eixo do diagrama ancora-se no conceito de práticas de letramento e toma a partir de especificidades de tal conceito as categorias sistematizadas anteriormente como referentes às diretrizes de análise.

Em relação ao objeto de discussão desse artigo, importa atentar para o primeiro eixo do diagrama, de forma a analisar as categorias a partir dos eventos de letramento, considerando particularidades do gênero em questão no que se refere à imprescindibilidade do recorte. No que concerne aos participantes de pesquisa, interactantes em relação com textos materializados em diferentes gêneros do discurso secundários e com demandas da esfera acadêmica concretizadas em ementas, planos, atividades e intervenções tomadas como *feedbacks* ou correções⁴, faz-se relevante introduzir WKC.-1 e GDL.-1, ambos matriculados na disciplina de Produção Textual Acadêmica, oriundos de escolas de ensino público. Dentre os participantes selecionados para o presente estudo, há questões que singularizam cada sujeito. No entanto, há elementos tomados em uma dimensão macro que se apresentam como compartilhadas por eles, a saber: uma nomeada frustração vivenciada em torno da escolarização básica, considerando o pouco espaço dedicado à escrita e à leitura, a constituição de um corpo docente itinerante, a rarefação de *feedbacks* relativos à sua participação nas atividades escolares; a disseminação do Mito da Educação Superior, especialmente na esfera familiar, partindo-se do pressuposto de que o acesso à esfera acadêmica seria suficiente para se atingir outro *status* na vida profissional e pessoal, questão amplamente abordada por Zavala (2010)⁵. Ainda em relação aos participantes, ambos são recém-egressos do Ensino Médio e apontam sentirem grande desconforto relativo à leitura e à produção de textos na esfera acadêmica.

4 Lillis (2001) propõe o termo *talkback*, considerando que a intervenção que o professor faz no texto do aluno precisa ser tomada em uma perspectiva dialógica, compartilhando, nesses termos, do ideário bakhtiniano.

5 Todos os dados apresentados aqui foram mencionados em entrevistas pelos participantes do supracitado estudo, o que pode ser consultado em Mossmann (2014).

Um olhar analítico acerca dos desafios e obstáculos concernentes ao ato de dizer nos gêneros do discurso

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

160

Antes de adentrar a questão que move essa discussão, é preciso tratar de especificidades relativas às demandas da esfera acadêmica, uma vez que, para os participantes desse estudo, as ressignificações de suas práticas de letramento constituíram-se de maneira conflituosa, em uma constante tensão entre o sentir-se *insider* e/ou *outsider* nessa mesma esfera (com base em Kramersch, 1998). Tais tensões são decorrentes das divergências apresentadas na participação em eventos de letramento sustentados (ou não) por práticas que se aproximam ou divergem das práticas de letramento concernentes à esfera em questão.

A respeito de tais divergências, evidenciam-se, nesses termos, aspectos que deslocam a constituição subjetiva dos participantes de pesquisa, no âmbito da leitura, considerando, assim, o cânone literário, valorizações e legitimações de gêneros do discurso secundários, bem como um percurso de discussões que permita inserção efetiva em se tratando dos processos implicados na leitura desses mesmos textos; no âmbito da produção textual no que se refere aos modos de dizer, os graduandos apontam outros olhares para a escrita no que concerne à criticidade, argumentatividade, apropriação da norma culta e das normas técnicas, agenciamento de conhecimentos atrelados a um posicionamento considerado crítico e científico, domínio da orquestração de vozes materializadas no discurso reportado, bem como ressignificações referentes a uma compreensão de um ato de dizer materializado nos gêneros e suas especificidades relacionadas à configuração composicional, aos recursos linguísticos e ao conteúdo temático.

Faz-se necessário mencionar que os graduandos entram em conflito mediante tais aspectos e passam a rever seus modos de dizer, no entanto, esse movimento apresenta-se, de acordo com Mossmann (2014), como uma tensão entre uma *acomodação* que concede aos novos modos de produzir textos na esfera acadêmica sem que o sujeito compreenda efetivamente o que está ali implicado, estando muitas vezes em uma fase do aprendizado que implica *imitação*, de acordo com o pensamento vigotskiano, mas que precisa superar essa condição atingindo outros processos relativos ao desenvolvimento, caso contrário, a *acomodação* se estabelece e pode implicar uma pseudoparticipação que se estende ao longo do processo de formação. A apropriação dos conceitos e a ressignificação atinente à participação implica, nessas circunstâncias,

ação organizada do interlocutor mais experiente visando ao desenvolvimento de novas estruturas relativas aos comportamentos e conceitos por parte dos graduandos, considerando, aqui, especificidades da esfera acadêmica. O outro movimento apresentado em um *continuum* que pode ou não se estabelecer diz respeito à *aprendizagem* e ao movimento de internalização dos conceitos e comportamentos já mencionados. O aprendizado é assim aspecto fundamental para o desenvolvimento das características psicológicas humanas e culturalmente organizadas, nesse contexto, considera-se o ato de dizer em gêneros pertencentes à esfera acadêmica.

Produzir textos nessa esfera para sujeitos que, muitas vezes, carregam consigo práticas de letramento distanciadas das expectativas de práticas requeridas na esfera acadêmica, concretiza-se como um grande desafio, chegando a se constituir em alguns contextos como obstáculos para a permanência no curso escolhido. As vivências por parte desses graduandos na esfera acadêmica colocam muitas vezes um contexto de diglossia, uma vez que o acadêmico precisa lançar mão de outros modos de organizar os usos que faz da língua em sua modalidade oral e escrita (ZAVALA, 2010; LEA; STREET, 1998; IVANIC, 1998). Para intervir, nesse sentido, no cenário que se configura como problemático, parece assim ser fundamental uma compreensão que atente para a instrumentalização dos sujeitos em relação aos aspectos *interacionais, textuais, linguísticos e normativos*. Assim, a partir da observação participante de quatro aulas semanais de Produção Textual Acadêmica durante um semestre, da realização de notas em diário de campo, bem como da realização de três entrevistas com cada um dos participantes envolvidos nesse estudo e da análise dos textos produzidos por esses sujeitos nas aulas acompanhadas, foi possível depreender um conjunto de desafios relacionados aos modos de dizer nos gêneros do discurso; aos dizeres legitimados na esfera acadêmica, o que inclui o tensionamento da palavra outra no discurso reportado; e, por fim, às normalizações dos projetos de dizer em relação às normas padrão e ABNT.

No que respeita aos modos de dizer materializados nos diferentes gêneros solicitados, identificou-se, a partir dos textos, dos relatos dos participantes de pesquisa e dos comentários feitos pelos docentes nos mesmos textos, dificuldades referentes à configuração composicional no que concerne às especificidades intersubjetivas, à organização de um dizer que se configura de uma maneira ou de outra conforme as relações

estabelecidas e às regularidades concernentes ao gênero em questão. O não reconhecimento de tais especificidades foi marcado em determinados contextos, por meio das intervenções dos docentes, como dizeres que se configuravam como atípicos, caso do resumo informativo:

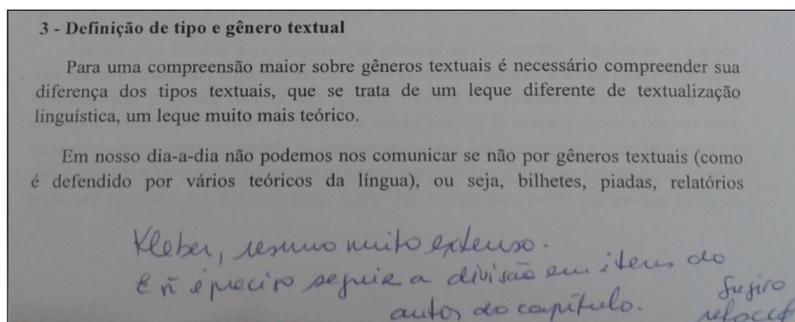


Figura 2 - excerto de resumo elaborado por WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica. Fonte: Mossmann (2014)

Dois excertos de fala de WKC.-1 constituem-se como relevantes para que se possa propor um olhar analítico acerca dos desafios relativos à produção textual acadêmica nesse contexto. Seguem:

(1) *Acho que talvez uma dificuldade seja o fato / mas isso tem muito a ver com o Ensino Médio, é que nós chegamos aqui com muitas deficiências de::: escrita mesmo, os alunos chegam aqui, e o professor pede “Ah, façam uma resenha”. O aluno não sabe muitas vezes o que é essa resenha, o que que diferencia ela de um resumo, como organizar isso, ou então faz um fichamento; “Como que eu vou fazer um fichamento?”, entende? Nem sempre é ensinado antes e muitas vezes nós não sabemos o que fazer (WKC.-1, entrevista realizada em 10 de julho de 2013, ênfases nossas).*

(2) *Esse texto mesmo, me deu muita dor de cabe:::ça. Eu LI (+) o texto que ela mandou e eu não entendi NADA. Eu pensei “meu Deus do céu!” Parecia que tudo que tava ali era importante e de fato, era, só que eu, eu não sabia como resumir aquilo, eu não sabia como fazer menor que aquilo. Então, eu acabava pegando muita coisa, eu não consegui anular a divisão de tópicos, parecia que eu tava deixando alguma coisa de fora e se eu não fizesse isso, acho que ficaria incompleto. Então, esse texto ali me deu muita dor de cabeça, foi difícil de sintetizar. (+) Eu tive dificuldade por causa do assunto do texto,*

eu lia e relia e claro que::: eu consegui fazer a atividade, mas tem muita coisa que eu ainda não entendi naquele texto e o problema é que::: o problema é que eu acho que eu não vi muitas aplicações pro que tava naquele texto. Eu tava muito perdido nesse texto (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013, ênfases nossas).

Em relação aos desafios apresentados acerca do resumo informativo e de suas especificidades, WKC.-1 ‘infringe’ uma das principais particularidades intersubjetivas relativas ao uso social desse gênero: a síntese. O desafio para o acadêmico concretiza-se em diferentes frentes: a função social do gênero, informações relativas à esfera, ao suporte e à datação histórica e à organização espacial desse gênero. Tais dificuldades desencadeiam violações relacionadas à configuração composicional, ou seja, à seleção dos procedimentos composicionais para a organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva. Em se tratando do conteúdo temático, a orientação do sentido, a finalidade e o objeto do discurso não encontram sustentação nas práticas de letramento do participante a ponto de que os recursos linguístico-textuais-discursivos sejam organizados em favor de um projeto de dizer que se constitua como ato, como participação efetiva por parte do graduando, o que teria implicações em sua apropriação conceitual da discussão materializada no resumo e decorrente da leitura da obra solicitada pela docente.

Emerge, em (2), ainda, uma discussão relativa à dimensão da configuração composicional, à estrutura do texto que compõe e também diferencia um gênero do outro. WKC.-1 questiona-se a respeito dessa diferença e evidencia uma dificuldade discutida por Lillis (2001), Zavala (2010), Lea e Street (1998), e por Ivanic (1998) a respeito do que entendemos como resumo, como resenha, como artigo e da forma como abordamos as relações estabelecidas por meio desses gêneros em se tratando de sua especificidade intersubjetiva. Para Bakhtin (2010 [1952-53]), em cada esfera existem e são empregados gêneros atrelados às condições específicas da esfera e do cronotopo e, mediante tais condições, entram em cena elementos relacionados à temática, ao estilo e à composicionalidade. A questão volta-se, então, para o reconhecimento de uma organização dos dizeres em relação à estrutura, à argumentação, ao posicionamento do sujeito que se enuncia no gênero, à articulação das vozes que se materializam por meio das citações e de seus usos e finalidades, o que requer, nesse contexto, experiências em torno de tais rotinas.

*A produção
textual
na esfera
acadêmica*

163

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

164

No que tange aos aspectos relativos aos pressupostos da Linguística Textual, considerando desafios concernentes ao ato de dizer no gênero resumo informativo, importa considerar também a articulação entre os fatores de textualidade e os obstáculos relativos à compreensão das especificidades desses fatores: em relação ao que toca ao conteúdo temático e à informatividade, enfatiza-se uma dificuldade para abordar informação dada e nova, o que é fundamental pensando no resumo; além disso, observa-se uma dificuldade quanto à intencionalidade, sopesando os fios lançados pelo autor ao seu leitor potencial ou real, bem como quanto à situacionalidade, já mencionada na relação com a esfera, suporte, tempo e espaço.

Prosseguindo a análise, acerca do conteúdo temático, chama-se a atenção para o fato de que os graduandos problematizam a questão dos conhecimentos prévios – conteúdo, composicionalidade e estilo, associados aos fatores de textualidade, relativamente aos conhecimentos de mundo, linguístico e interacionais – no âmbito da unidade temática, o que também parece se estender para a dimensão da configuração composicional, considerando menção à citação e compreensão da legitimação de dizeres. As dificuldades relatadas acerca do ato de dizer na dimensão do conteúdo apontam para uma premência referente ao trabalho com as estratégias implicadas no dizer, considerando compartilhamentos de diferentes perspectivas, os quais enriqueceriam as experiências em torno do que o sujeito tem a dizer a respeito de determinados assuntos. Entende-se que essa é uma questão fundamental no que concerne à autonomia dos sujeitos, sendo imprescindível debater tais questões em se tratando de deslocamentos na constituição subjetiva desses graduandos no que tange à sua participação nos eventos de letramento na esfera acadêmica. A seguir, apresenta-se excerto de artigo produzido por GDL.-1 e de fala dessa participante:

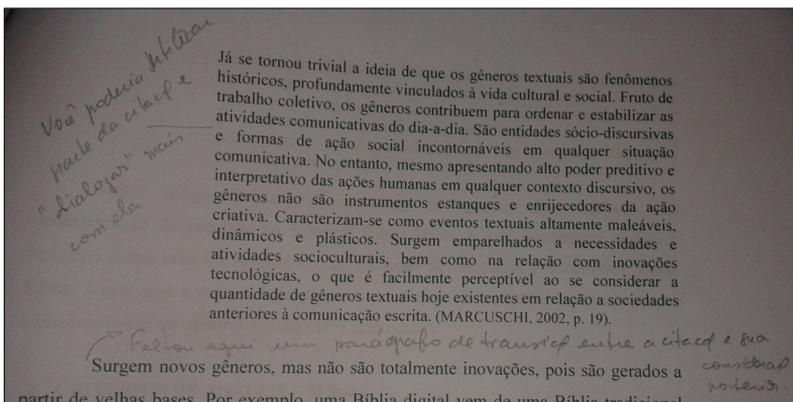


Figura 3 - excerto de artigo produzido por GDL-1 para a disciplina de Produção Textual Acadêmica. Fonte: Mossmann (2014).

(3) Então eu olhei aquilo ali e “Ai, como eu vou fazer?” Vou fazer mais ou menos por esse modelo, sem saber realmente como se faz uma citação. Aí, eu percebi que naquele texto tinha detalhamento de certos aspectos, uso de::: citação e aí, eu comecei a usar nos meus textos citações pra dar fundamentação (+) no que eu tava falando. Então, no início foi bem assim, foi uma coisa solta, eu não tinha uma base, tinha só um exemplo a ser seguido (GDL-1, entrevista realizada em 09 de julho de 2013, ênfases nossas).

Em relação aos dados apresentados acima, considerando os desafios para a produção textual de gêneros na esfera acadêmica, importa observar a complexidade da articulação da voz da acadêmica no processo do discurso reportado, o que se pode relacionar à composicionalidade do gênero, ao conteúdo temático e ao estilo de que se lança mão ao produzir um artigo acadêmico, bem como à intertextualidade, de modo que o foco recaia sobre as vozes pertencentes à cadeia discursiva e à urgência de se realizar recortes, costuras, tessituras, paráfrases, utilização de discurso direto e indireto. A dificuldade parece também se configurar de modo mais efetivo em decorrência da artificialidade constitutiva do deslocamento do gênero de seu uso real, para um uso ainda tomado em nível de treinamento. Nesse sentido, partindo das discussões vigotskianas, parece relevante enfatizar o movimento de GDL-1 convergente com a fase da *imitação*, sendo um

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

166

momento da aprendizagem, uma baliza para o ato de dizer em condições que exigem um percurso de vivências na esfera em questão que enriqueça o desenvolvimento da graduanda em se tratando de sua apropriação conceitual e que depende do processo estabelecido e materializado por ela em (3).

Os desafios do ato de dizer no que se refere à questão do discurso reportado implicaria que os sujeitos trouxessem para seus dizeres, assim como fazem na vida nas mais diferentes situações, projetos de dizer compatíveis com o que se espera na esfera acadêmica, tornando-se parte das atividades cotidianas de maneira mais efetiva, dialogando com outras vozes. A participação dos graduandos, nesses termos, parece não contemplar os subentendidos atrelados a esse simpósio, haja vista que os sujeitos precisariam vivenciar especificidades e particularidades relativas aos gêneros do discurso em sua condição real, o que implicaria debruçar-se sobre as leituras requeridas, compreendendo implicações ideológicas ali materializadas, posicionando-se em relação aos dizeres que evocam para o diálogo. Tal atividade envolve compartilhamento de um horizonte espacial, bem como do conhecimento e da compreensão comum de uma determinada situação e ainda de um horizonte de valoração compartilhado na esfera em questão (VOLOSHÍNOV, 2010 [1926]). Essa é apontada como a questão de maior complexidade pelos participantes de pesquisa e todos eles reconhecem a importância de legitimar seus dizeres por meio do discurso de outrem.

A respeito dos recursos linguísticos empreendidos, uma das questões apresentadas como foco de grande aflição por parte dos participantes de pesquisa, apresentam-se os seguintes aspectos concretizados nos *feedbacks*: problemas de redação, apontamentos referentes a questões gramaticais, questões sintáticas, uso de pontos de interrogação e sinalizações feitas por meio de realces (grifos). Para os graduandos, há uma insegurança que impera diante das solicitações de modificações feitas em relação à dimensão de estratégias linguísticas para as quais eles não apresentam vivências que os auxiliem no reconhecimento dos modos de dizer considerados ‘adequados’ às especificidades intersubjetivas de cada gênero. A esse respeito, apresenta-se o excerto abaixo e evoca-se a fala de WKC.-1 acerca das dificuldades de se compreender o que é apenas apontado como conhecimento que já devia ter sido apropriado:

Importante ter em mente a diferença entre gênero textual oral e escrito, pois muito embora os dois estejam relacionados, são muitos os casos em que só podem ser concebidos através de um deles. Como é o caso das notícias da TV, onde elas são geradas em forma escrita, mas são transmitidas por via oral.

Podemos reparar que muitas vezes, em situações orais, os interlocutores discutem sobre o gênero em que vão apresentar, para isso é utilizado três critérios: meio de comunicação, critérios formais e conteúdo.

Figura 4 - Excerto de resumo informativo de WKC.-1 - disciplina de Produção Textual Acadêmica. Fonte: Mossman (2014).

A produção
textual
na esfera
acadêmica

167

Eu acho que os professores pensam que::: que a gente já sabe fazer muita coisa, mas a gente não sabe. Eu realmente não::: compreendia essas questões e eu acho assim que seria importante trabalhar isso, mas se a pessoa tá fazendo Letras, como que ela não entende determinadas questões da língua? Então, rola esse medo de não saber, porque eu tô nesse curso e fica feio não saber essas funções gramaticais, fica feio ficar fazendo pergunta de coisa que eu já devia saber, então, a gente acaba guardando esse tipo de questão, acaba::: (WKC.-1, entrevista realizada em 24 de julho de 2013).

Outro aspecto relativo aos desafios do dizer refere-se às normas padrão e ABNT. Os participantes de pesquisa apontam, nesses termos, para dificuldades referentes a saberes normativos que eles deveriam trazer consigo ou que deveriam aprender na disciplina de Produção Textual Acadêmica; no entanto, o foco instrucional e a ausência de experiências e de necessidades em torno das relações estabelecidas por meio dos eventos de letramento acabaram por agir em favor da manutenção das práticas do mistério. Infere-se, assim, que essa dificuldade se configura por conta do não reconhecimento da funcionalidade e da relevância de tais normas para uma participação mais efetiva nos eventos de letramento. Essa questão de apropriar-se ou não dos usos das normas parece periférica, no entanto, é elemento definitivo quando se pensa e se compreende que a participação do sujeito como *insider* evidencia-se pelo domínio dos diferentes aspectos relativos às demandas acadêmicas.

Considerações finais

O recorte apresentado neste artigo buscou discutir os desafios atinentes aos usos da escrita materializados em gêneros do discurso da esfera acadêmica, considerando a participação de graduandos do curso de Letras/Português.

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

Suziane
da Silva
Mossmann

tuguês da Universidade Federal de Santa Catarina, matriculados em 1ª fase, na disciplina de Produção Textual. Para tanto, recorreu-se a uma articulação teórica que pudesse dar conta de aprofundar a discussão relativa ao ato de produzir textos materializados em gêneros do discurso secundários, de modo a problematizar a relevância das ações didático-pedagógicas e das concepções subjacentes aos elementos relativos às teorizações acerca da compreensão de língua, de texto, de gêneros. Importa enfatizar, nesses termos, uma tensão da constituição dos participantes em relação às demandas acadêmicas para a produção textual, especialmente, quanto às especificidades intersubjetivas e intrassubjetivas do dizer acadêmico, considerando, aspectos interacionais, textuais, linguísticos e normativos.

168

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920-1924].

_____. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1952-53].

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2 ed. UK: Blackwell Publish, 2007 [1994].

BARTON, David and HAMILTON, Mary. **Local Literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane; IRIGOITE, Josa Coelho. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de *simpósio* entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 9. n. 4, 2013.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; CASSOL DAGA; Aline; CATOIA DIAS, Sabatha. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**. v. 12, n. 2, p. 226-238, mai./ago., 2014.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni P.; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.

CORREIA, Karoliny. **O ato de dizer na esfera escolar: reverberações do ideário histórico-cultural no ensino da produção textual escrita**. (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DUARTE, Newton. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**. Florianópolis, v. 13. n. 4, 2016.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacies studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. (Orgs.). **Situated Literacies: Reading and Writing in Context**. Londres: Routledge, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

IVANIC, Roz. **Writing and identity: the discursive construction of identity in academic writing**. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. V. 23, p. 157, 16p, 1998.

LILLIS, Theresa M. **Student Writing: access, regulation, desire**. Londres: Routledge, 2001.

*A produção
textual
na esfera
acadêmica*

169

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

Mary
Elizabeth
Cerutti-
Rizzatti

MOSSMANN, Suziane da S. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, 2014.

Suziane
da Silva
Mossmann

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

170

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

VIGOTSKI. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1968].

VOLÓSHINOV, Valentín Nikoláievich. **El marxismo y la filosofía del lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009.

_____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013 [1930]).

ZAVALA, Virginia. Quem está dizendo isso? Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos: rupturas. Deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

*A disciplinarização da produção textual
escrita na educação básica brasileira:
reflexos no trabalho docente*

The disciplinarization of textual production written
in brazilian basic education: reflections in teaching work

Fabiana Veloso de Melo Dametto

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

Jeferson Luís Carvalho

Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, RS, Brasil

Marcia Cristina Corrêa

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

Resumo: Muitas foram as intervenções governamentais com o objetivo de produzir/provocar transformações na Educação Básica brasileira. Este trabalho, no entanto, tem como objetivo refletir acerca de uma prática instaurada por iniciativa de escolas e a qual vem se consolidando de maneira silenciosa e à parte das prescrições oficiais. Trata-se da implantação de uma disciplina denominada *Redação*. Esse movimento é autônomo, mas não orgânico. A criação de uma disciplina implica pensar uma multiplicidade de aspectos envolvidos nesse processo. Para tanto, este trabalho tem como ponto de partida trocas de experiências vivenciadas por profissionais da Educação Básica. Por essa razão, a fala produzida aqui é de professores-pesquisadores dirigindo-se aos formadores de professores. Além disso, busca-se estabelecer, à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e da Ergonomia da atividade docente, uma articulação entre discurso científico e práticas docentes.

Palavras-chave: Ensino. Produção Textual. Redação. Trabalho Docente.

Abstract: Many were governmental interventions aimed at producing/provoking transformations in Brazilian Basic Education. This work, however, aims to reflect on a practice established by the initiative of schools and which has been consolidating in a silent way in part of the official prescriptions. This is about the implementation of a discipline called *Redação* (Writing). This movement is autonomous, but not organic. The creation of a discipline implies thinking about a multiplicity of aspects involved in this

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

172

process. Thereunto, this work has as starting point exchanges of experiences experienced by professionals of Basic Education. For this reason, the talk produced here is from teacher-researchers to teacher trainers. Furthermore, it seeks to establish, in the light of Sociodiscursive Interactionism and Ergonomics of teaching activity, a link between scientific discourse and teaching practices.

Key words: Education. Text Production. Wording. Teaching Work.

1. Introdução: a história que não é contada

Maria Docência Brasil, em 2012, graduada em Letras-Português e à procura da primeira oportunidade de emprego formal, foi convidada pela equipe diretiva de uma escola privada de Educação Básica para ser professora de Redação. A direção geral da instituição havia decidido que “os alunos precisavam escrever mais” e, para tanto, era preciso incluir no currículo uma disciplina obrigatória focada somente no ensino da escrita. Afinal, na perspectiva do proprietário da escola, era isso que escolas com bom desempenho no *Exame Nacional do Ensino Médio* (Enem) e vestibulares vinham fazendo nos últimos anos.

Um período por semana com cada turma. Inacreditável! Ela sempre sonhara em ser professora de Redação, como aquelas de cursinho pré-vestibular: renomadas, que dão entrevistas nas rádios e TVs, que dão dicas de Redação a jornais. A resposta não poderia ser outra: sim!

Professora de Redação de todas as turmas do Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) e do Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). Dez turmas no total. Ela gostou da proposta, pois acreditava que ensinar especificamente escrita, no formato de uma disciplina independente de Língua Portuguesa, seria muito produtivo.

Motivada, a professora iniciante questionou a direção da escola sobre qual seria o objetivo da nova disciplina: preparar os alunos para o Enem; preparar para os vestibulares locais; preparar para as práticas de escrita do ensino superior; preparar para as práticas de escrita sociais. Afinal, ela precisava saber qual seriam o foco e o perfil da Redação como disciplina escolar. A resposta recebida foi curta e simples: “o objetivo é fazer as crianças escreverem mais, coloque essa ‘gurizada’ para escrever!”.

Aceito o convite, a escola solicitou a ela a apresentação, às pressas, de um plano anual de ensino de Redação para cada uma das turmas. A surpresa: a escola não contava com material didático específico para a disciplina. Logo, Maria Docência viu-se na seguinte situação: professora de dez

turmas, responsável por uma disciplina sem plano de ensino, sem material didático e sem metodologia de ensino e de avaliação definidas. Cabia à professora ainda inexperiente definir e construir esses instrumentos didáticos.

Nas primeiras aulas do ano letivo, ainda sem o planejamento anual definido, a estratégia foi solicitar a todas as turmas a mesma atividade: produção textual de uma narrativa. Com isso, ela acreditou que ganharia tempo de organizar suas aulas. Foi então que os problemas começaram a ganhar complexidade.

O primeiro deles foi conseguir dar conta de corrigir com cuidado cada uma das produções de todos os alunos das dez turmas assumidas. Eram muitos textos! Trabalho extraclasse para semanas. Os alunos passaram a ficar ansiosos pelo retorno das avaliações. Contudo, na semana seguinte, foi preciso envolvê-los em outra tarefa de escrita, e assim na próxima semana, na outra e na outra. Resultado: pilhas e mais pilhas de textos para corrigir, e o bimestre chegando ao fim.

As demais dificuldades estavam por vir. Os pais queriam saber o desempenho dos filhos em Redação; os alunos queriam saber suas notas na disciplina; e ambos (pais e alunos) criaram a expectativa de que, a cada aula, seria produzida uma nova redação. Além disso, aqueles com maiores dificuldades em escrita demandavam atenção especial durante as aulas. A direção da escola passou a cobrar que os alunos do Ensino Médio fossem preparados para a prova de redação do Enem. O caos, inevitavelmente, se instaurou.

Maria Docência não conseguia conversar com os professores de Língua Portuguesa de algumas turmas. Ela não conhecia o planejamento das demais disciplinas que poderiam dar suporte à Redação. Ela não sabia ao certo a diferença entre ser professora de Língua Portuguesa e de Redação. Afinal, o que cabia a cada uma dessas disciplinas em sala de aula?

Maria Docência não fazia ideia de como encontrar as respostas que procurava, ela havia sido preparada para ser uma professora de Língua Portuguesa que trabalharia em sala as quatro habilidades linguísticas de forma conjunta e integrada: *leitura/compreensão; escrita; oralidade e análise linguística*. É essa a orientação presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, desde 1998 (assim ela acreditava!).

Gradativamente a professora afundou em um sentimento de fracasso. Havia constatado que era inviável ser professora de Redação de tantas turmas ao mesmo tempo; que não valia a pena financeiramente essa atividade, visto que o volume de trabalho extraclasse era infinita-

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

174

mente maior que o de qualquer outra área; que era humanamente impossível corrigir tantos textos em um espaço de tempo tão curto; que ela não sabia ao certo o que deveria ser ensinado nessas aulas; que ela não sabia como mensurar o desempenho dos alunos em diferentes níveis de aprendizagem; que ela não tinha noção se deveria trabalhar com gêneros textuais diversos, ou com tipologias textuais, por exemplo; se ela deveria abordar nas aulas aspectos de ordem gramatical ou apenas os estruturais referentes aos formatos de textos explorados. Enfim, ela chegou à conclusão que não havia sido preparada durante o curso de Letras para ser professora de Redação e que estava sozinha, pois não sabia a quem recorrer. Foi preciso, então, reavaliar sua decisão e refazer alguns caminhos.

Este breve relato, aqui apresentado, tem por base as experiências profissionais vivenciadas por quatro professores formados e pós-graduados em Letras. Dois deles são autores deste artigo. Todos atuaram ao longo dos últimos cinco anos como professores de Língua Portuguesa e de Redação, na mesma escola privada. Entretanto, possivelmente esta seja também a história de muitos outros profissionais formados em Letras, no Brasil, desde a famigerada “Crise na Linguagem”¹, que fora identificada e muito discutida entre o final dos anos de 1970 e o início do anos 80 – após o processo de democratização da Educação Básica brasileira.

Sabemos que, na atualidade, escolas privadas e públicas (estaduais e federais) vêm adotando essa prática. Passaram a ofertar na grade curricular da Educação Básica uma disciplina obrigatória denominada *Redação*. Dependendo da instituição, o nome da disciplina varia. Há escolas em que a produção de texto escrito é praticada nas aulas de *Produção de Texto* ou em *Leitura e Produção de Texto*. Outras dispõem de um *Laboratório de Redação*, com aulas semanais e atividades avaliativas. Em outras, há *Oficinas de Redação* com a mesma função e formato.

Com isso, passou-se a ter, nessas instituições, uma carga-horária específica destinada ao ensino e à aprendizagem da produção textual escrita. O resultado desse processo tem sido uma aparente fragmentação do ensino da competência linguística, uma vez que há no currículo disciplinas distintas responsáveis por desenvolvê-la: *Literatura*, *Língua Portuguesa* e *Redação*. O termo “aparente” está sendo aqui empregado

1 Ver, por exemplo, a seguinte obra: ROCCO, Maria Thereza. **Crise na linguagem**: a redação no vestibular. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

em virtude da pesquisa estar em andamento. É possível que, na prática, em algumas escolas, essas disciplinas estejam interligadas por um fio condutor (uma política de ensino bem alinhavada).

A escola privada na qual atuaram como professores dois dos autores deste artigo (de 2012 a 2016), por exemplo, implantou, em 2012, uma disciplina denominada *Redação* que consiste em um período semanal em cada turma do Ensino Fundamental II (EFII) e de todo Ensino Médio (EM). Para tanto, foi reduzida a carga-horária de Língua Portuguesa: de cinco períodos, passou-se a ter apenas quatro por semana em cada turma, e um foi destinado à Redação. Cumpre destacar que essa decisão não passou pela apreciação dos professores de Língua Portuguesa e de Literatura. Esta foi uma atitude adotada pela direção geral da instituição, com o objetivo de “colocar os alunos a escrever mais”.

O desafio desses profissionais e o de outros da área passou a ser ministrar uma disciplina que, para eles, era “nova”, sem plano de ensino e sem material didático. E cabe destacar que o termo está entre aspas porque estudos mais aprofundados estão mostrando que essa prática já existe desde a década de 1970 em algumas instituições, em especial nos cursos preparatórios e em escolas de referência. Além disso, a redação está presente como objeto de ensino na sala de aula de Educação Básica há muito tempo. O que vamos discutir aqui é a disciplina de Redação na atualidade, bem como a disseminação indiscriminada dessa prática não só na rede privada, como também nas diferentes redes públicas (estadual e federal), as quais são de natureza, estrutura e público-alvo muito distintos na maioria dos casos.

Esse contexto, aqui brevemente apresentado, gerou nos professores envolvidos uma infinidade de dúvidas, preocupações e angústias. Buscaremos, então, na sequência deste artigo, explicar e problematizar os aspectos mais pontuais que estão no cerne dessa prática.

2. A disciplinarização da produção textual escrita: ponto de partida

Antes de abordarmos possíveis implicações da implantação da disciplina de Redação na Educação Básica brasileira, é necessário esclarecer a concepção de *disciplina* assumida neste estudo. Para tanto, partiremos da *História da Educação*, mais precisamente da *História das Disciplinas Escolares*, baseada nos aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica, conforme defendida por um de seus principais representantes, o linguista e historiador francês André Chervel.

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

176

Segundo esse pesquisador (1990, p. 180), o termo *disciplina*, empregado para designar os conteúdos de ensino escolares, surgiu no início do século XX. O autor esclarece que, comumente, acredita-se que esses conteúdos “são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha” e que, além disso, cabe à escola apenas fazer a transposição dos conhecimentos produzidos fora dela, na academia (conhecimento científico).

Chervel (1990) defende, no entanto, que a escola não é simplesmente o “lugar da inércia, do conservadorismo”, isto é, “a escola não se define por sua função de transmissão dos saberes” (p. 181). Diferentemente dessa visão que Chervel qualifica como “reduzora”, ele defende que a escola tem um poder criativo e uma autonomia que permitem a esse sistema formar uma cultura própria, que acaba por exercer influência na cultura da sociedade global, ao mesmo tempo em que forma os indivíduos.

Nessa perspectiva, o objeto de estudo são os conteúdos escolares, as práticas concretas de ensino, ou seja, passa-se a olhar a escola de dentro dela mesma. A partir desses pressupostos, Chervel (1990) defende que, ao se buscar entender a constituição das disciplinas, três problemas de diferentes ordens são colocados diante do pesquisador, isto é, problemas referentes: à *gênese*, à *função* e ao *funcionamento* das disciplinas.

Apesar de Chervel (1990) atribuir à escola um poder que ele chama de criativo, uma autonomia, ao longo de seu texto base, ele relaciona os três problemas apontados a aspectos que, na maioria das vezes, estão fora da escola, tais como as finalidades do ensino. Por essa razão, entendemos que exista uma interdependência entre determinantes internos e externos no que se refere à constituição de uma disciplina escolar.

Partindo desses pressupostos teóricos e à luz do Interacionismo Sociodiscursivo e da Ergonomia da atividade docente, esta pesquisa, ainda bastante inicial, tem buscado primeiramente compreender as condições sócio-históricas específicas que estão na *gênese* dessa disciplina e possibilitaram o processo de disciplinarização da produção textual escrita em inúmeras escolas de Educação Básica, em especial nos últimos anos, no Brasil. Até o presente momento, de acordo com Dametto (no prelo), sabe-se que, em diferentes estados e cidades brasileiras, há escolas privadas e públicas (estaduais e federais) que ofertam, na grade curricular do EM, a disciplina de Redação.

Este é o caso dos seguintes Estados/cidades já consultados² pela pesquisadora: SP/São Paulo; CE/Fortaleza; PI/Teresina; MG/Belo Horizonte; DF/Brasília; RJ/Petrópolis; PE/ Recife; RS/Santa Maria; PR/Curitiba; BA/Feira de Santana. Algumas dessas escolas aumentaram a carga horária da área de Linguagens e, com isso, conseguiram encaixar a Redação. Outras, porém, diminuíram a carga horária de Língua Portuguesa, cedendo, neste caso, um período à Redação – a maioria das escolas consultadas denominou desta forma a disciplina que aborda a prática de ensino de produção textual escrita.

Na busca por compreender as condições sócio-históricas em torno das quais surgiu essa nova disciplina, percebemos que um olhar panorâmico do sistema educacional brasileiro nos permite afirmar que muitas foram as transformações ocorridas na Educação Básica do país e que, certamente, ainda ocorrerão. Assistimos, nas últimas décadas, inúmeras tentativas de nossos governantes (quase sempre pressionados pelo apelo da sociedade), em especial nas esferas nacional e estadual, de minimizar problemas de naturezas distintas na educação: dificuldade de acesso ao sistema público de ensino; sucateamento das escolas; falta de professores; cursos de licenciatura de baixa qualidade; desvalorização do trabalho docente; falta de interesse dos alunos pela educação formal; baixo desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala (PISA³, Prova Brasil⁴, Saeb e Enem).

Neste sentido, presenciamos ações que ampliaram o número de escolas públicas, que formaram professores a “toque de caixa” para atender à demanda de ampliação da rede pública; que modificaram a denominação e os ciclos da educação básica; que extinguíram disciplinas; que exigiram dos profissionais da educação formação em curso superior; que implantaram documentos oficiais com a função de modi-

2 O levantamento está sendo realizado com base no *Ranking* do Enem 2015. A escola melhor colocada de cada Estado está sendo contatada via telefone para que se possa obter a informação referente à existência ou não da disciplina de Redação na instituição. Até o momento, onze escolas foram consultadas. Dessas, dez oferecem a disciplina de Redação.

3 O **Programme for International Student Assessment** (Pisa) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2017.

4 A **Prova Brasil** e o **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica** são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo INEP/MEC.. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017.

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

178

ficar e prescrever práticas docentes; que aumentaram os anos de permanência do aluno no Ensino Fundamental; que instauraram exames de escala nacional para aferir a aprendizagem dos alunos e garantir o ingresso no ensino superior e, neste momento (início de 2017), estamos acompanhando a aprovação da *Reforma do Ensino Médio*⁵ e a criação de uma *Base Nacional Curricular Comum*⁶.

Portanto, muitas foram as intervenções governamentais com o objetivo de produzir/provocar transformações na Educação Básica brasileira. Muitas delas foram/são fundamentadas e até motivadas por pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico brasileiro e internacional. No entanto, outras intervenções baseiam-se mais na opinião de profissionais que atuam fora da academia e da escola, servindo, dessa forma, muito mais a interesses de ordem político-econômica do que aos anseios da sociedade em geral.

Já este trabalho especificamente tem como objetivo refletir acerca de uma mudança instaurada por iniciativa de escolas de Educação Básica brasileiras. Trata-se, como já foi explicado, de uma prática que vem se consolidando de maneira silenciosa e à parte das prescrições presentes nos documentos oficiais do país e das pesquisas mais recentes sobre ensino de língua materna: a implantação, ao longo da Educação Básica, de uma disciplina denominada, na maioria dos casos, *Redação*, a qual tem como função desenvolver o ensino da produção textual escrita.

Percebemos que esse movimento é autônomo, mas não orgânico, isto é, ele não é fruto das reflexões acadêmicas e das práticas docentes, muito menos da consciência de que é necessário repensar os modos de se ensinar a produção escrita na Educação Básica e até na Educação Superior. Na realidade, ele resulta de forças que atuam muito além da escola, mas que se refletem direta/indiretamente em suas práticas. Um exemplo dessa influência externa que chega à escola é a implantação do Enem e o protagonismo atribuído à redação (produção de texto escrito) ao lado das quatro áreas do conhecimento avaliadas por esse processo (Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e Matemática).

5 Trata-se de uma mudança na estrutura do sistema atual do ensino médio. A nova estrutura terá uma parte que será comum e obrigatória a todas as escolas (BNCC) e outra parte flexível. Fonte: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_04. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2017.

6 É um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e as aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/faq#secao1-questao1>. Acesso em: 10 de Fevereiro de 2017.

Ao longo das últimas décadas, muito se tem discutido sobre o baixo desempenho dos alunos em leitura e escrita. Essas deficiências ficaram ainda mais evidentes com o procedimento de divulgação pública do desempenho das escolas no Enem, o famoso *Ranking do Enem*, recentemente extinto. Conforme informações divulgadas no site do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Enem “foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final de sua jornada pela educação básica, buscando contribuir para a melhoria na qualidade da escolarização”. Contudo, em 2004, o exame passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior. Somado a isso, com a utilização do Enem para a certificação de conclusão do EM, ou mesmo para o acesso aos programas federais de financiamento estudantil, esse exame ganhou notoriedade e passou a influenciar mais fortemente as práticas de ensino⁷. Um possível reflexo dessa política é a disseminação atual da implantação da disciplina de Redação na Educação Básica.

*A disciplinari-
zação da produ-
ção textual
escrita na
educação básica
brasileira*

179

3. As prescrições oficiais para o ensino de língua materna no Brasil

Neste debate, não podemos deixar de citar – mesmo que de forma breve – as orientações sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa que constam nos PCN’s. Conforme explica Gomes (2014, p. 40), este documento, “vigente desde sua publicação em 1998, orienta para o uso do texto como unidade básica de ensino, por concebê-lo como produto de práticas sociais situadas”. Além disso, há uma orientação clara para o ensino de Língua Portuguesa de modo integrado, ou seja, por áreas do conhecimento.

Inserida nesse movimento, surge a atual preocupação do Governo Federal em propor uma *Base Nacional Curricular Comum* para as escolas de Educação Básica. Esse documento ainda está em desenvolvimento e tem por base os pressupostos teóricos e práticos já defendidos pelos PCN’s. No que diz respeito especificamente à disciplina de Língua Portuguesa, a proposta preliminar da Base (BNCC, 2016) pontua que:

⁷ VICENTINI, Mônica Panigassi. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. Dissertação (mestrado). UNICAMP. Campinas, SP: [s.n.], 2015. Orientador: Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

180

[...] na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tomado como gênero textual/discursivo em esferas sociais de uso. [...] No Ensino Médio, o componente curricular Língua Portuguesa – a exemplo dos demais componentes – precisa lidar com o *agravamento da fragmentação do conhecimento*. Essa fragmentação – não obstante o esforço de constituição de áreas do conhecimento, já propostas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 1998 (BRASIL, 1998) – é desafio a ser enfrentado ainda hoje e pode ser observada mesmo no interior do componente, em separações que isolam, por exemplo, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos (BNCC – Proposta Preliminar, abril 2016, p. 523-524, grifos nossos).

Na BNCC (2016, p. 523-524), portanto, há uma orientação clara referente à necessidade do componente curricular Língua Portuguesa “lidar com o agravamento da fragmentação do conhecimento”. Nesta proposta, as disciplinas passam a ser agrupadas por áreas do conhecimento e são denominadas de componentes curriculares. Cada componente é formado por eixos de ensino. No caso do componente Língua Portuguesa, ele está constituído por quatro eixos: leitura; escrita; oralidade e conhecimentos sobre a língua e a norma.

Em função do que até aqui foi apresentado em linhas muito gerais, podemos afirmar que, do ponto de vista das políticas públicas de ensino, as escolas que ofertam em sua proposta curricular uma disciplina de Redação estão na contramão das diretrizes nacionais de Ensino Básico e da maioria das teorias sobre ensino de produção textual. No entanto, ainda assim, essa prática parece estar se fortalecendo e enraizando. Neste caso, prescrições, teorias e práticas de ensino parecem estar caminhando em sentidos opostos. Logo, é preciso discutir no meio acadêmico o que está, de fato, por trás desse movimento e quais serão suas implicações para a Educação Básica brasileira e para a formação de professores.

4. Possíveis implicações decorrentes da *disciplinarização da escrita*

A disciplinarização da produção textual escrita na Educação Básica – a partir da noção de disciplina que a entende como um sistema que possui uma estrutura própria, uma economia interna e uma organização

específica – envolve uma multiplicidade de aspectos sobre os quais precisamos (agentes públicos, pesquisadores, professores e sociedade) refletir.

Nesse processo estão envolvidos não apenas aspectos de natureza didática e acadêmica/científica, ou mesmo de natureza política (políticas públicas de ensino), que poderiam estar na sua gênese; mas também, e fundamentalmente, aspectos de natureza operacional (funcionamento) e até mercadológica (função), os quais se refletem diretamente nas práticas de sala de aula e, conseqüentemente, no trabalho docente.

Este pequeno artigo centra suas reflexões nos aspectos de *natureza didático-operacional* referentes à implantação da disciplina de Redação. Para tanto, muitos questionamentos serão levantados, entretanto, não serão necessariamente respondidos neste momento, visto que a pesquisa está em fase inicial e demanda que muitos outros professores e escolas sejam consultados para que se possa ter um mapeamento mais aprofundado da situação.

Esta proposta apresenta-se, portanto, como um enorme desafio. Isso porque se propõe a investigar e a analisar uma história em movimento, e essa problemática se justifica na medida em que se admite que “a presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos”, mas se articula a questões maiores, tais como “o papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional”, uma vez que essa disciplina assume um papel em uma configuração social maior e que a precede (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

4.1 Aspectos de natureza didático-operacional

1) **A denominação da disciplina:** *é Redação ou Produção de Texto?* Quais as implicações decorrentes dessa escolha? O que os pais e os alunos esperam de uma disciplina com essas denominações? Quais os objetivos da escola em termos de política de ensino de língua materna e de escrita quando opta por ofertar uma disciplina dessas? Há alguma preocupação e/ou intenção de criação de uma *política de ensino de língua materna* por parte da escola? A serviço de quem e do que essa disciplina passa a atuar?

Paulo Coimbra Guedes, renomado professor da UFRGS, com grande experiência em ensino de escrita para diferentes níveis de formação, discute essa questão da denominação da atividade destinada à prática de escrita

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

182

nas instituições de ensino. Na obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita* (2009), o autor apresenta uma seção denominada “Composição, Redação, Produção de textos: o que diz o nome a respeito do que se discute”. Nesta, o autor afirma que essas três expressões são sinônimas, visto que designam o mesmo fenômeno. No entanto, explica ele que, na prática, esses termos “distinguem-se [...] por se vincularem a teorias que expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever textos, ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem, mas também nossa própria organização social” (GUEDES, 2009, p. 88-89).

Além disso, o autor esclarece que “a palavra *Composição*, usada para designar textos escritos na escola, é a mais antiga” (p. 88). Já o termo *Redação* passou a ser empregado “a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, perpassa todo o período do chamado milagre econômico e começa a findar com a crise econômica da segunda metade dos anos 1970” (p. 89). Por fim, a *Produção de texto*, pontua Guedes, é o termo “mais recente, como o que está na moda” (p. 90).

O autor explica que a *Composição* “vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização do pensamento” (p. 88). A *Redação* “expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas, administradores, politicólogos civis e militares” (p. 89) e, por isso, entende a linguagem como “meio de comunicação, um código, pelo qual o emissor cifra sua mensagem, que será decifrada pelo receptor” (p. 89). Já a *Produção de texto*, de acordo com Guedes (2009), “expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre outros [...]. Não se trata de compor, isto é, de juntar com brilho, nem de redigir, isto é, de organizar, mas de produzir, transformar, mudar, mediante a ação humana, o estado da natureza com vistas ao interesse humano” (p. 89-90).

Esta última concepção de escrita na escola “revela a generalizada desconfiança das soluções milagrosas geradas em inodoros gabinetes tecnocráticos e aponta para a produção concreta, para o trabalho direto com a matéria-prima” (p. 90), defende o autor. Contudo, Guedes (2009) faz um alerta importante: “mudar o nome da coisa não muda a coisa” (p. 91). Em outras palavras, quando a equipe diretiva de uma escola opta por um desses termos, nem sempre tem a noção das implicações teóricas e práticas decorrentes das filiações epistemológicas dos termos empregados. Acreditamos, ademais, que muitas instituições e professores desconhecem, inclusive, toda a complexidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem da produção textual.

Uma disciplina denominada Redação – como mostrou a prática dos professores-pesquisadores envolvidos neste estudo – pode levar escola, alunos e pais a acreditarem que será explorado em aula apenas o gênero textual/discursivo Redação Padrão Vestibular/Enem, isto é, o texto dissertativo-argumentativo ou, ainda, que a cada aula os alunos produzirão uma redação. Neste caso, o texto pode ser compreendido duplamente como *produto*, e não como processo: produto de uma prática artificializada/descontextualizada, fechada em si mesma e com base em modelos a serem seguidos; e/ou como produto mensurável, explorável e vendável, focado nos vestibulares e Enem.

Sabe-se, por exemplo, que muitas escolas, em especial as privadas, usam os resultados obtidos no Enem como melhor lhes convém, ou seja, como uma estratégia de *marketing* para atrair novos alunos. Algumas divulgam na mídia as notas individuais de alunos com melhor desempenho no exame. Outras trazem a público a média geral da escola; há outras que destacam a sua colocação no *Ranking* do ENEM por diferentes critérios: nacional, estadual, regional ou municipal. Quanto à nota de Redação, esta costuma ser divulgada de diferentes formas também: nota de alunos que obtiveram desempenho exemplar, ou mesmo a média da escola em Redação.

A publicidade desses resultados quantitativos tem motivado, inclusive, uma prática bastante discutível: a seleção de alunos pelas escolas. A mídia tem noticiado que diversas instituições de ensino bem classificadas no *Ranking*, por exemplo, dispõem de diferentes CNPJs (Cadastros Nacional de Pessoa Jurídica). Em um deles matriculam-se somente os alunos com melhor rendimento escolar, com isso, a escola consegue obter boas médias gerais no exame. Há escolas em que, inclusive, o terceiro ano do Ensino Médio funciona em outra unidade física, com estrutura e organização diferenciadas. E há, ainda, as que oferecem o chamado *ensino integrado*, o qual consiste em uma mistura exaustiva de ensino médio regular mais cursinho pré-vestibular no terceiro ano.

Portanto, quando se fala em resultados do Enem, é preciso ter cuidado com as apreciações feitas. Com base nas experiências vivenciadas nestes últimos cinco anos, acreditamos que, na maioria dos casos, os dirigentes de escolas desconheçam essas peculiaridades quando passam a usar como exemplo a ser seguido essas instituições com alto desempenho no Exame Nacional.

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

184

Além disso, se a disciplina de Redação estiver a serviço de apenas desenvolver habilidades referentes à produção de textos no padrão vestibular/Enem, é possível que os alunos passem anos consecutivos produzindo apenas essa tipologia/gênero. Isso pode lhes causar a impressão de que escrever se resume a fazer redações com base em uma receita: introdução + desenvolvimento + conclusão + usar citações diretas de autores renomados + não empregar a primeira pessoa do singular etc. E isso não é verdade. Ser proficiente em escrita⁸ é o resultado de um processo longo e complexo de aprendizagem.

II) **Os profissionais envolvidos:** um aspecto importante da implantação da disciplina de Redação na educação básica refere-se ao profissional que atua nessa área. O professor que ministra Língua Portuguesa nem sempre é o que ministra Redação em uma mesma turma. Isso dificulta a realização de um trabalho sistematizado, progressivo e sincronizado com Língua Portuguesa e com Literatura.

Em virtude dessa nova prática, muitas escolas, já em seu processo seletivo para docentes, recrutam profissionais para atuar exclusivamente com Redação. Isso sugere que essas instituições compreendem o processo de ensino e de aprendizagem da escrita como algo possível e até necessário de dissociar do ensino de língua materna. Talvez isso esteja sendo motivado pela concepção de produção textual como um produto final a ser posto na vitrine.

O problema que essa prática pode gerar é complexo e de difícil resolução, tendo em vista a dinâmica das escolas e da própria profissão docente. Por exemplo, se os professores de Língua Portuguesa e de Redação não tiverem um trabalho sincronizado, em função da falta de tempo para trocarem ideias com seus pares, é possível que uma disciplina não sirva de base para outra.

III) **A concepção de língua, de linguagem, de texto e de escrita:** é preciso pensar de quais concepções se partirá para propor uma sistematização de ensino nessa área. Isso porque esses conceitos estarão diretamente interligados com a perspectiva e, conseqüentemente, com a abordagem que será adotada para o ensino de produção de texto escri-

8 Ver: SANTOS, Letícia da Silva. **Proficiência em língua materna:** um novo olhar para a avaliação de produção textual. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. PPGL/UFRGS. 2010. Orientador: Prof. Dr. Paulo Coimbra Guedes.

to. É possível garantir que professores de diferentes disciplinas (Língua Portuguesa e Redação) adotarão perspectivas semelhantes de ensino? Quais as implicações no caso de os profissionais da área assumirem perspectivas teóricas e práticas diferentes na forma de trabalhar com as mesmas turmas?

Por exemplo, se o professor de LP estiver trabalhando a língua materna numa perspectiva de ensino tradicional, ou seja, amparada fundamentalmente nos estudos de ordem gramatical e prescritiva, baseadas em modelos; e o professor de RD adotar uma perspectiva interacionista, isto é, voltada para as práticas reais efetuadas por meio da linguagem; nestes casos, é possível que essas disciplinas não se complementem, ou até aparentem tratar de objetos distintos.

*A disciplinari-
zação da produ-
ção textual
escrita na
educação básica
brasileira*

185

IV) Objetos, conhecimentos e habilidades: outra definição a ser feita diz respeito ao que deve ser abordado referente a essa prática em cada uma das disciplinas (Língua Portuguesa e Redação). Qual será o objeto de ensino? Quais conhecimentos serão explorados para o desenvolvimento de competências e de habilidades de escrita? Aspectos gramaticais podem ser dissociados das aulas de produção escrita? Aspectos discursivos e textuais podem ser tratados apenas nas aulas de Redação? Qual a linha que separa e diferencia – se é que isso é possível – o ensino de Língua Portuguesa do ensino de Redação? E a leitura desempenha qual papel neste processo?

Para Guedes (2009), por exemplo, a tarefa do aluno nas aulas de redação é escrever para produzir conhecimento/entendimento. O papel do professor de redação, por sua vez, é orientar a reescrita do aluno. Para o autor, o aluno deve ser motivado a escrever a partir do tema, isto é, o assunto é o ponto de partida do processo de escrita, é a provocação para escrever. Nesse processo, o foco não está no reconhecimento e no domínio de regras e de estruturas de gêneros textuais específicos. O foco das atividades está em levar o aluno a dominar as qualidades discursivas do texto: *unidade temática, objetividade, concretude, questionamento*. Esse autor propõe que o aluno comece escrevendo sobre a realidade interior e, posteriormente, sobre a realidade social mais próxima. Isso significa que o aluno vai passar da auto-observação e memória à observação da realidade concreta, chegando à abstração. Nessa proposta, há uma sequência de tipologias textuais a ser trabalhada: 1) narrativa, 2) descritiva, 3) dissertativa (maior grau de abstração). O objeto das aulas é

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

186

o discurso, entendido como a colocação em funcionamento de recursos expressivos de uma língua com certa finalidade, atividade que sempre se dá numa instância concreta entre um locutor e um alocutário.

Já para autores como Ferrarezi e Carvalho (2015), a escola deve ensinar o aluno a escrever de forma sistematizada, constante, metódica e progressiva. Nessa perspectiva, escrever é uma competência a ser adquirida por meio do desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. Para eles, o aluno precisa dominar, primeiramente, as estruturas mínimas da elaboração textual, como a produção de pequenos períodos através de atividades voltadas para esse fim. Além disso, o aluno deve aprender a resumir, a expandir, a ordenar, a juntar informações. A atividade de escrita parte de um “sul” e vai rumo a um “norte”. Dessa forma, o aluno tem sempre em mente sob quais circunstâncias e para qual finalidade escreverá. Nessa proposta também há um destaque especial para a função social do texto, isto é, a escrita deve ser sempre útil; escreve-se para uma finalidade específica, com objetivos estabelecidos.

A partir apenas desses dois posicionamentos – aqui superficialmente apresentados em caráter de exemplificação –, percebe-se que a prática de ensino e da aprendizagem da produção textual na escola pode assumir diferentes formatos. Logo, quando a equipe diretiva de uma escola decide implantar uma disciplina denominada Redação, é preciso levar em consideração qual será, de fato, o(s) objeto(s) de ensino a ser(em) tratado(s). Caso contrário, é possível que diferentes professores de Redação assumam objetos de ensino igualmente distintos para suas aulas e, com isso, a escola não obtenha, de fato, bons resultados com as aulas de produção de texto escrito ao longo dos anos, tendo em vista que esse processo será marcado por lacunas, rupturas e até mesmo contradições. Nestes casos, é inviável pensar em uma *política de ensino de produção escrita* que perpassasse toda a educação básica e, com isso, reflita o trabalho sistematizado, progressivo e sincronizado de toda uma instituição ou mesmo de um sistema de ensino (municipal, estadual etc.).

V) Programa, sistematização do ensino da produção escrita: partindo dessas questões iniciais, outras maiores e mais complexas surgem: como sistematizar o ensino de escrita ao longo da formação básica? O que trabalhar em cada ano/série sobre escrita, de modo que não haja sobreposição ou falta de conhecimentos/conteúdos ao longo da formação escolar? O que é pertinente explorar no 6º ano do EFII? O que é per-

tinente explorar no 7º ano do EFII? E assim por diante. Neste caso, basta solicitar produções e mais produções de textos? Serão trabalhadas diferentes modalidades de textos ao longo da Educação Básica? Todas as modalidades de textos comumente abordadas na escola (conto, crônica, carta, romance, poesia, editorial, resenha, resumo *etc.*) devem ser abordadas nas aulas de Redação? Isto é, referente a quais modalidades de textos os alunos devem dominar práticas de produção escrita?

Durante nossas práticas de sala de aula, muito discutimos sobre o que é ou não relevante para a aprendizagem do aluno. Pensando nisso de uma perspectiva mais pragmática, talvez até utilitarista em alguns momentos, questionamo-nos sobre até que ponto é pertinente ensinar ao aluno, por exemplo, certos gêneros textuais.

Percebemos, também, que uma coisa é explorar diferentes modalidades de textos escritos com a finalidade de reconhecer suas estruturas, modos de funcionamento e circulação social; Neste caso, o foco estaria na identificação, reconhecimento e compreensão do texto. Outra coisa é, a partir dessa atividade inicial, propor aos alunos a produção dessas mesmas modalidades de textos. Em função disso, optamos por fazer a distinção entre modalidades de textos que seriam explorados apenas com o primeiro propósito daqueles a partir dos quais seriam propostas posteriormente atividades de produção textual. Contudo, esta foi uma decisão que nasceu de nossa prática, sem qualquer fundamentação teórica. Casos como este colocam em evidência a fragilidade da disciplina de Redação no momento atual.

VI) Metodologia e Operacionalização das práticas de ensino: relacionado ao que já foi apresentado, é preciso definir quais práticas serão empregadas em sala de aula para viabilizar o trabalho do professor. Com várias turmas (de 25 a 30 alunos) e aulas semanais, é possível dar retorno a todos os alunos? É possível solicitar uma produção por semana? Como resolver casos pontuais de dificuldades em escrita?

De acordo com relatos feitos por Guedes (2009) e tomando como referência nossa própria atividade como professores de Redação, podemos afirmar que o *ensino de massa* não é compatível com aulas que tenham como foco conduzir o aluno, de forma gradual e progressiva, ao domínio das diferentes habilidades necessária para a produção dos mais variados textos.

Esse é um trabalho árduo, que demanda tempo, paciência, olhar

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

188

atento para as individualidades. Caso contrário, a prática de produção de textos escritos apenas fortalece as desigualdades entre os alunos e gera entre eles competitividade e angústias advindas da certeza de que a maioria deles não sabe escrever, que não domina a língua materna e que escrever bem é questão de dom.

Defendemos, portanto, que a viabilidade da disciplina é uma questão crucial. Operacionalizar o ensino da produção escrita não é tarefa fácil. Não quando se pretende fazer, de fato, um trabalho que considere as individualidades. Além disso, é comum que o professor de Redação seja aquele que tem horas vagas (precisa fechar a carga horária mínima), ou seja, o mesmo aluno pode ter vários professores de Redação ao longo de sua vida escolar ou, até mesmo, no mesmo ano letivo. Isso dificulta ainda mais esse processo. A relação entre aluno e professor de Redação é muito estreita, uma vez que o aluno passa a compartilhar suas ideias, sentimentos, valores com esse leitor/avaliador de seus textos. A confiança que resulta de um acompanhamento prolongado é outro fator fundamental que interfere nos resultados desse processo.

VII) Como avaliar a proficiência em produção textual escrita?: por fim, não poderiam ficar de fora questões relativas à avaliação. Quando se trata de uma disciplina, é preciso pensar na possibilidade de reprovação dos alunos. Mas como avaliar o rendimento/proficiência em produção escrita ao longo dos anos, tendo em vista que esse é um conhecimento que acreditamos ser dinâmico e que se adquire de forma progressiva, em processo? O que exigir em termos de rendimento em escrita em cada nível/ano? Como mensurar/traduzir isso em números/conceitos? A disciplina de Redação conta com critérios de avaliação bem definidos que possibilitem atestar a aprovação ou a reprovação de um aluno? Quais os mecanismos que legitimam a disciplina?

Mais uma vez, recorreremos à nossa experiência para refletir sobre essas questões. Sempre sentimos muita dificuldade para avaliar textos escritos. Nesse processo, há uma boa parcela de subjetividade no modo de olhar os textos. Para minimizar esse fator, sabe-se que, por exemplo, nos vestibulares e concursos, as comissões de avaliadores de redação trabalham em pares. Cada texto é avaliado, pelo menos, por dois profissionais. Mas e quando isso é feito na escola?

Presenciamos, inúmeras vezes, a dificuldade que é conseguir comprovar a deficiência de um aluno em produção textual escrita. O aluno não aceita uma reprovação. Os pais não aceitam. A equipe diretiva não aceita. É difícil conseguir comprovar para um leigo no assunto o quanto um texto é problemático, o quanto um aluno tem dificuldades com a escrita. Ainda mais quando ele consegue aprovação nas demais disciplinas. Foram diversos os casos de alunos que avançaram de ano por diversas vezes apresentando sérias limitações com a produção de textos, mas que alcançavam boas médias em outras áreas, inclusive em Língua Portuguesa e em Literatura. Sem contar os inúmeros casos de alunos que, ao final do Ensino Médio, já haviam sido aprovados em exames seletivos para ingresso no Ensino Superior. Casos como esses deflagram a incoerência, muitas vezes, entre essas disciplinas e as demais.

Há pais que, inclusive, na tentativa de advogar em defesa de seus filhos, usam argumentos relacionados à falta de “dom” dos alunos para escrever. Outra justificativa comum é a predileção por determinada área do conhecimento. Alunos com propensão às exatas estariam dispensados, na visão dos pais, do compromisso de escrever bem.

Em virtude dessas situações que vivenciamos no dia a dia das escolas, acreditamos que o fator avaliativo da disciplina é de fundamental importância. É difícil quantificar processo, o mais fácil é mensurar o produto final. Contudo, esse procedimento requer ferramentas muito claras e precisas que, na maioria das vezes, nos conduzem a uma avaliação injusta, mecânica e inconsistente, que mais desmotiva os alunos do que, de fato, os ajuda a ter a noção exata de sua caminhada em escrita.

Em busca de respostas a essas questões, foi realizada uma breve pesquisa exploratória sobre o tema. Contudo, não foram encontrados materiais publicados no Brasil que tratem sobre a disciplina de Redação. Apenas há títulos que abordam o ensino da escrita, em especial no EFII. Outro ponto a destacar diz respeito ao caráter prático dessas atividades. Todas as consultadas cabem à realização de *oficinas de produção textual*, nas quais não há a exigência ou a necessidade de se avaliar o rendimento do aluno em escrita por meio de atribuição de nota/conceito, como deve acontecer em uma disciplina.

Considerações finais

Não há dúvidas da importância da produção textual escrita na história acadêmica do estudante brasileiro. Com o retorno da redação ao vestibular em 1977, passou-se a encarar a escrita como um meio para um fim. Surgiu, com isso, a necessidade de criação de um tempo e espaço – uma disciplina – destinados especificamente ao ensino de redação. Essa demanda, que vai de encontro ao que apregoam os pesquisadores da área, cada vez mais ganha espaço nas instituições de ensino privadas, em especial naquelas em que se acredita que o sucesso escolar está diretamente ligado ao acesso a um curso superior – processo que utiliza a produção textual como uma barreira classificatória a ser transposta.

Uma das questões mais discutidas por profissionais da área de Letras é *como* e *o que* trabalhar em sala de aula na disciplina de Redação. Encontrar as respostas a essas perguntas é um desafio diante da realidade que se apresenta: normalmente, as instituições de ensino reservam um período semanal para a disciplina em turmas com aproximadamente 30 alunos. Além disso, em determinados momentos da caminhada escolar, a Redação é vista de modo inferior se comparada a outras disciplinas mais “nobres” do currículo. Tendência esta que tende a ser erradicada – por motivos óbvios – no Ensino Médio e, em especial, no terceiro ano. Na maioria das situações, trabalhando de forma independente à disciplina de Língua Portuguesa, o professor de Redação defronta-se com a necessidade de ter de ler, avaliar, realizar *feedback* e, ainda, ensinar em cinquenta minutos por semana com cada turma.

É nesse contexto que se espera que o professor faça com que os alunos adquiram a capacidade de elaborar um texto dissertativo-argumentativo para ser aprovado por uma banca avaliadora. Esse caráter de ensino para uma avaliação e suas consequências já foram largamente enfatizados e discutidos pela literatura da área⁹, em especial no fim dos anos de 1970. Atualmente, afirma-se que:

[...] frequentemente ouvimos, especialmente em escolas para alunos de renda mais alta, mais, ultimamente, com a implantação do ProUni, em uma gama ainda maior de centros de ensino,

9 Ver, por exemplo, LEMOS, Cláudia. Redações de vestibular: algumas estratégias. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. N. 23. 1977; NETTO, A. Ribeiro. O vestibular no sistema educacional brasileiro. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. N. 24. 1978 e SOARES, Magda. A redação no vestibular. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**. N. 24, 1978.

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

que o sucesso do aprendizado em língua portuguesa será medido no momento do vestibular (ou, no caso igualmente vigente na atualidade, pelo Enem). Isto é, há um discurso, diluído e perpetuado entre escola, professores, pais e alunos, de que o sucesso na aprendizagem em língua portuguesa será aferido, de fato, ao menos oficialmente, no momento em que esse conhecimento for posto à prova em alguma avaliação promovida por uma instituição de ensino superior (NUNES, 2014, p. 55).

Inseridos neste debate e partindo de uma abordagem *sociointeracionista e ergonômica*, o presente artigo buscou apresentar e mapear, ainda de maneira preliminar, essa realidade que, apesar de estar cada vez mais viva e presente na rotina escolar, tem sido pouco abordada – principalmente dentro do escopo de atuação do Ensino Médio. Em virtude disso, acreditamos que é essencial o debruçar-se sobre as especificidades e, conseqüentemente, sobre as dificuldades que emergem desse processo de ensino da produção textual escrita em diversas escolas brasileiras.

Cumpramos destacar que responder aos questionamentos aqui suscitados é o desafio de nossas pesquisas daqui para frente. Isso porque, ao respondermos a tais questionamentos, acreditamos que poderemos nos aproximar de um caminho mais seguro a ser seguido dentro de um campo, hoje, movediço e, por isso, repleto de incertezas. Diante do caráter informal aplicado à disciplina de Redação, visto que há uma ausência significativa de consenso sobre os objetos de ensino dessa disciplina, sobre a metodologia a ser assumida, bem como sobre o objetivo a ser alcançado, mapear uma realidade concreta demandará uma pesquisa extensa e, ainda assim, sem garantia de um quadro preciso.

REFERÊNCIAS

Fabiana Veloso
de Melo Dametto

Jeferson Luís
Carvalho

Marcia Cristina
Corrêa

192

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuição para o debate. Bragança paulista: EDUSF, 2003. p. 9-38.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias** – arte. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br. Acesso em: 08 set. 2015.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999/2007.

_____. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. In: MACHADO, A. R. e colaboradores. **Linguagem e Educação – O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. n. 2, 1990, p. 177-229.

ENDRUWEIT, M. L; OTHERO, G. A. de. O vestibular, a redação e a sala de aula: um percurso histórico. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Orgs.). **O texto de vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 13 -36.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **Produzir textos na educação básica**: o que saber, como fazer. São Paulo: Parábola, 2015.

GOLDNADEL, Marcos. Implicações do reconhecimento das condições de produção da dissertação escolar para o trabalho com redação na aula de Língua Portuguesa. In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Orgs.). **O texto de vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 63-89.

GOMES, Neiva M. Tebaldi. Redação de vestibular: que gênero é esse? In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Orgs.). **O texto de vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 13 -36.

GUEDES, Paulo Coimbra. **Da redação à produção textual**: o ensino da escrita. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MACHADO, Anna Raquel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

NUNES, Paula Ávila. Proficiência ou rendimento? O que a redação de vestibular avalia? In: REBELLO, L. S.; FLORES, V. N. do (Orgs.). **O texto de vestibular em perspectiva**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014. p. 53-63.

*A disciplinari-
zação da produ-
ção textual
escrita na
educação básica
brasileira*

193

Recebido em 06 de março de 2017.

Aceito em 05 de maio de 2017.

SOBRE OS AUTORES

Adriana da Silva

É licenciada em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei (1994), antiga FUNREI, Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (1997) e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente, é professora Associada da Universidade Federal de Viçosa e atua no Programa de Pós-Graduação em Letras. Trabalha principalmente com análise meta-discursiva de gêneros acadêmicos, jornalísticos e digitais.

E-mail: adriasilva124@hotmail.com

*Sobre os
Autores*

Ana Cecília Teixeira Gonçalves

Possui graduação no Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa/Literaturas - pela Universidade Federal de Santa Maria (2005), Mestrado em Letras, área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Maria (2008), Doutorado em Letras, área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Maria (2015). Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul e coordenadora do Curso de Letras Português e Espanhol - Licenciatura.

E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br

195

Anna Christina Bentes

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Pará (1986), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Fez pós-doutorado no Departamento de Antropologia da Universidade da Califórnia, Berkeley (2006). Atualmente é professora do Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Seu Grupo de Pesquisa no CNPq intitula-se “Linguagem como prática social: analisando a produção, a recepção e a avaliação de interações, gêneros do discurso e estilos linguísticos”. Atua nas áreas de Sociolinguística, Linguística do Texto e do Discurso e Linguística Aplicada. Organizou, com Fernanda Mussalim a coleção “Introdução à Linguística”, volumes 1, 2 e 3; com Ingedore Koch e Edwiges Morato, a obra “Referenciação e Discurso”; e com Marli Quadros Leite, “Linguística Textual e Análise da Conversação: panorama das pesquisas no Brasil”. É autora do livro didático “Linguagem: práticas de leitura e escrita”, volume 2,

e é co-autora, com Ingedore Koch e Mônica Cavalcante, da obra “Intertextualidade: diálogos possíveis”. Organizou e traduziu, com Renato Rezende e Marco Antônio Machado, a obra “Língua como prática social: sobre as relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin”, composta por artigos de William Hanks. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho “Linguística Textual e Análise da Conversação” da ANPOLL nos Biênios 2008-2010 e 2010-2012. É membro do Comitê Gestor e Editorial da Cortez Editora. Também coordena o Centro de Pesquisa “Margens”, do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (Biênio 2009-2011), do qual fazem parte os pesquisadores Suzi Sperber, Sandoval Nonato Gomes Santos, Renato Cabral Rezende e Rosane Alencar. Tem atuado desde 2010 como parecerista das seguintes agências: CAPES, FAPESP e CNPq. Coordena, com Márcia Mendoinça e Marcos Lopes, o Programa PIBID Letras Unicamp, iniciado em 2014. Seus estudos concebem a abordagem da língua(gem) a partir de uma teoria da prática social, focando precisamente nas relações entre a ação verbal, o sistema linguístico e outros sistemas semióticos, e as ideias que os falantes possuem sobre a língua e sobre o mundo social do qual fazem parte. Em função disso, os objetos de estudo privilegiados em suas pesquisas são: i) a heterogeneidade do fenômeno linguístico, com ênfase nos estudos sobre a elaboração de estilos e a formação de registros linguísticos, considerando especialmente recursos textuais-discursivos e multissemióticos, além do fenômeno da reflexividade; ii) a produção, a circulação e a recepção de gêneros do discurso; iii) a estruturação de práticas interativas institucionais.

E-mail: annabentes@yahoo.com.br

Fabiana Veloso de Melo Dametto

É graduada em Letras - Licenciatura Plena/Habilitação Português e Literaturas da Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (2008); Mestre em Letras - Estudos Linguísticos, também pela UFSM (2010). Em 2016, iniciou o doutorado em Letras na mesma instituição. Já atuou como professora de Língua Portuguesa Aplicada ao Direito e Métodos e Técnicas de Pesquisa Jurídica no Ensino Superior. Tem experiência docente em Ensino Técnico, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Metodologia Científica, e em Ensino Médio. Em 2013, passou a atuar como professora avaliadora na Comissão de Avaliação de Redações de Vestibular. Atualmente, além de cursar o doutorado, tem ministrado

cursos de formação continuada para professores da educação básica. Em suas pesquisas, tem especial interesse pelos seguintes temas: Ensino de Língua Portuguesa, Ensino de Produção Textual Escrita, abordagem Vygotskiana e História das Disciplinas Escolares.

E-mail: *vm_fabi@yahoo.com.br*

Gil Negreiros

Possui graduação em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR (1998), especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG (1999), mestrado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP (2003), doutorado também em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP (2008) e pós-doutorado pela Universidade de São Paulo - USP (Programa de Letras Clássicas e Vernáculas - área de História das Ideias Linguísticas). Tem experiência na área de Letras, atuando em cursos de graduação e pós-graduação (especialização). Atuou como professor e pesquisador do Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações - UNINCOR. Atualmente, é professor adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal de Santa Maria, onde atua na graduação em Letras (licenciatura e bacharelado) e na Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras (linha de pesquisa "Linguagem e Interação"). Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Análise da Conversação, Análise do Discurso, Sociolinguística e Linguística Histórica. Dentre vários de seus trabalhos, destaca-se o livro *Marcas de Oralidade na Poesia de Manuel Bandeira*, publicado pela Editora Paulistana e a participação no livro *Ensino de Língua Portuguesa*, organizado por Vanda Maria Elias e publicado pela Editora Contexto.

E-mail: *gil.negreiros@ufsm.br*

Gislaine Vilas Boas

Possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá (2005) e mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Tem experiência no ensino de línguas portuguesa e inglesa em cursos de graduação, técnicos e em cursos do ensino básico

*Sobre os
Autores*

197

(fundamental e médio). É membro do Grupo de Pesquisa GEIM (Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora) desde 2008. Atualmente, atua nas áreas de língua portuguesa e língua inglesa no Instituto Federal Farroupilha.

E-mail: *gislaine.vilasboas@iffarroupilha.edu.br*

Gustavo Ximenes Cunha

É Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Professor da Faculdade de Letras da UFMG e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (POS LIN/UFMG). É líder do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (GEAD/UFMG) e pesquisador do Núcleo de Estudos da Língua em Uso (NELU/UFMG), do Núcleo de Análise do Discurso (NAD/UFMG), do Grupo de Estudos da Oralidade e da Escrita (GEOE/UFMG) e do Grupo de Estudos sobre Discurso Midiático (GEDIM), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Seus interesses de pesquisa são, em especial, a organização estratégica de discursos midiáticos e oficiais e o papel da articulação textual e de suas marcas como estratégias discursivas.

E-mail: *ximenescunha@yahoo.com.br*

Jeferson Luis de Carvalho

Possui graduação em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (2009). Mestre em Letras pelo PPG Letras na área de concentração Leitura e Cognição. É professor de Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Professor Luis Dourado e nas turmas de 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Ernesto Alves de Oliveira, ambas de Santa Cruz do Sul. Desempenha a função de professor horista na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

E-mail: *jecarvalho_9@hotmail.com*

Jeize de Fátima Batista

Possui graduação em Letras-Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (1999), Especialização em Língua Espanhola e Cultura Hispânica (URI- 2001), Mestrado em Letras: área de concentração em Linguística Aplicada, pela Universidade Católica de Pelotas (2005) e Doutorado em Letras pela UniRitter (Porto Alegre). Trabalhou como professora (horista) da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, com disciplinas de Língua portuguesa,

Linguística, Língua Espanhola, Análise do Discurso e Práticas de Ensino em nível de Graduação e Pós-Graduação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira Moderna-Espanhol e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, discurso, ensino-aprendizagem de línguas. Atualmente é docente, dedicação exclusiva 40h - Língua Portuguesa- da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS), campus de Cerro Largo.

E-mail: jeize.batista@uffrs.edu.br

Márcia Cristina Corrêa

Possui graduação em Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Maria (1991), Mestrado em Letras, área de Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Maria (1995) e Doutorado em Letras - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2002). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Santa Maria. Tem experiência na área de Linguística. Desenvolve e orienta pesquisa a partir da abordagem do interacionismo sócio-discursivo (ISD). Integra a linha de pesquisa “Linguagem e Interação” do Programa de Pós-Graduação em Letras, atuando na docência e orientação de mestrado e doutorado.

E-mail: macrisco@gmail.com

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Possui graduação em Letras, mestrado em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; e pós-doutorado em Filosofia da Linguagem na Università degli Studi Aldo Moro, em Bari - Itália. É professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC -, com experiência na área de Linguística e Letras. Foi vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC - 2009 a 2010 -; coordenou o Programa Pró-letramento Linguagem na Universidade Federal de Santa Catarina - 2010 a 2012. Atuou como consultora da Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (2016) no componente Língua Portuguesa e coordenou a Área de Linguagens no processo de atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina - 2014. É líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e escolarização e participa do NELA/UFSC. Tem interesse por estudos sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, estudos acerca de relações entre cultura escrita, formação humana

Sobre os

Autores

199

integral e processos de escolarização; interessa-se, ainda, por temas relacionados a formação de professores de Língua Portuguesa e alfabetismo. Atua sob uma base teórica de fundamentação histórico-cultural.

E-mail: ma.rizzatti@gmail.com

Paulo Segundo

Doutor em Letras (2011), pelo programa de Filologia e Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Possui graduação em Letras pela mesma universidade (2005). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teorias do Texto e do Discurso, atuando principalmente em Análise Crítica do Discurso, Linguística Sistêmico-Funcional e Análise da Conversação, e na interface entre linguagem e cognição, com destaque aos estudos em Semântica Cognitiva. Atualmente, participa como pesquisador dos projetos temáticos História do Português Paulista e História do Português Brasileiro, é o primeiro líder do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso da USP (NEAC-USP) e membro do grupo de pesquisa Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (ELAD), além de ser um dos editores da Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação (EID&A). Paulo Roberto Gonçalves Segundo é professor doutor adjunto em Filologia e Língua Portuguesa, com dedicação exclusiva, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Atualmente, é coordenador do programa de Pós- Graduação em Filologia e Língua Portuguesa pela mesma faculdade.

E-mail: paulo.segundo@usp.br

Rafael Vinicius de Carvalho Picinin

É Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – com período sanduíche na Universidade do Minho (Portugal) – e Licenciando em Letras/Português, também pela UFMG. É membro do Grupo de Estudos sobre a Articulação do Discurso (GEAD/UFMG) e pesquisador bolsista da Pró-Reitoria de Graduação da UFMG. Educador do Colégio Magnum Agostiniano, atua no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase em exames vestibulares. Seus interesses de pesquisa são, em especial, a organização estratégica de discursos oficiais e jurídicos e o papel da argumentação e de suas marcas como estratégias discursivas.

E-mail: rafaelpicinin@ufmg.br

Suziane da Silva Mossmann

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, na área de concentração em Linguística Aplicada, com enfoque em estudos sobre formação de professores de Linguagem; membro do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada - NELA, vinculado à UFSC - e participante, no âmbito deste Núcleo, do grupo de pesquisa Cultura Escrita e Escolarização. Tem experiência na docência em Educação Básica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior na modalidade presencial e a distância.

E-mail: *suzimossmann@hotmail.com*

Tamires Regina Diel

Graduada em Letras Português Espanhol- Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Cerro Largo (RS); Atuou como bolsista de Iniciação à Docência pelo PIBID LETRAS.

E-mail: *tamiresdiel@hotmail.com*

*Sobre os
Autores*

201

