



Linguagem **em** Foco

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CEARÁ



VOLUME 8 - Nº 1 - 2016
ISSN 2176-7955



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR

José Jackson Coelho Sampaio

VICE-REITOR

Hildebrando dos Santos Soares

EDITORA DA UECE

Erasmio Miessa Ruiz

CONSELHO EDITORIAL

Antônio Luciano Pontes

Eduardo Diatahy Bezerra de Menezes

Emanuel Ângelo da Rocha Fragoso

Francisco Horácio da Silva Frota

Francisco Josênio Camelo Parente

Gisafran Nazareno Mota Jucá

José Ferreira Nunes

Liduina Farias Almeida da Costa

Lucili Grangeiro Cortez

Luiz Cruz Lima

Manfredo Ramos

Marcelo Gurgel Carlos da Silva

Marcony Silva Cunha

Maria do Socorro Ferreira Osterne

Maria Salete Bessa Jorge

Silvia Maria Nóbrega-Therrien

CONSELHO CONSULTIVO

Antônio Torres Montenegro (UFPE)

Eliane P. Zamith Brito (FGV)

Homero Santiago (USP)

Ieda Maria Alves (USP)

Manuel Domingos Neto (UFF)

Maria do Socorro Silva Aragão (UFC)

Maria Lírida Callou de Araújo e Mendonça (UNIFOR)

Pierre Salama (Universidade de Paris VIII)

Romeu Gomes (FIOCRUZ)

Túlio Batista Franco (UFF)

MARIA HELENICE ARAÚJO COSTA
MARIZA ANGÉLICA BRITO
(ORGANIZADORAS)

LINGUAGEM EM FOCO

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA DA UECE

Volume 8 - Nº 1 - 2016 - ISSN 2176-7955



LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
© 2016 Copyright by Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PosLA
Impresso no Brasil / Printed in Brazil
Efetuado depósito legal na Biblioteca Nacional

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE
Av. Paranjana, 1700 - Campus do Itaperi - Reitoria - Fortaleza - Ceará
CEP: 60740-000 - Tel: (085) 3101-9893. FAX: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br - E-mail: eduece@uece.br / editoradauece@gmail.com

Editora filiada à ABEU



COORDENAÇÃO EDITORIAL

Erasmus Miessa Ruiz

DIAGRAMAÇÃO E CAPA

Fabio Nunes Assunção

Imagem da capa: *Curva Dominante*, de Wassily Kandinsky (1936)

REVISÃO DE TEXTO

Denise Teixeira Marques
Francisca Poliane Lima de Oliveira
Kandice da Silva Ferreira
Luiz Eleildo Pereira Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Biblioteca Central do Centro de Humanidades
Bibliotecário Responsável – Doris Day Eliano França – CRB-3/726

FICHA CATALOGRÁFICA

L755 Linguagem em Foco (recurso eletrônico). Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE / Maria Helenice Araújo Costa; Mariza Angélica Brito (org). V. 8, n.1, 2016, Fortaleza, Ce. – EdUECE, 2016.

146 p.

ISSN: 2176-7955

1. Linguagem – Periódico. I. Costa, Maria Helenice Araújo (org.) II. Brito, Mariza Angélica (Org.). III. Título.

CDD: 418

LINGUAGEM EM FOCO
Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
Volume 8 - Nº 1 - 2016 - ISSN 2176-7955

EQUIPE EDITORIAL

Antonia Dilamar Araújo (UECE)
Nukácia Meyre Silva Araújo (UECE)
Rozania Maria Alves de Moraes (UECE)

CONSELHO EDITORIAL DA REVISTA

Angela Paiva Dionísio, UFPE, Brasil
Antonieta Celani, PUC-SP, Brasil
Antonio Carlos Xavier, UFPE, Brasil
Antonio Mendoza Fillola, Universidade de Barcelona, Espanha
Antonio Paulo Berber Sardinha, PUC-SP, Brasil
Carlos Alberto Marques Golveia, Universidade de Lisboa, Portugal
Célia Magalhães, UFMG, Brasil
Charles Bazerman, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara, EE UU
Denise Bértoli Braga, UNICAMP - SP, Brasil
Eduardo Santos Junqueira Rodrigues, UFC, Brasil
Elisabeth Reis Teixeira, UFPA, Brasil
Giovana Ferreira Gonçalves, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Heloísa Collins, PUC - SP, Brasil
Ieda Maria Alves, USP, Brasil
Ingedore Koch, UNICAMP - SP, Brasil
Jean-Pierre Cuq, Universidade de Nice, França
Júlio César Araújo, UFC, Brasil
Kanavillil Rajagopalan, UNICAMP - SP, Brasil
Leila Bárbara, PUC - SP, Brasil
Luiz Fernando Gomes, Universidade de Sorocaba - SP, Brasil
Luiz Paulo da Moita Lopes, UFRJ, Brasil
Mailce Borges Mota, UFSC, Brasil
Maria Lúcia Barbosa de Vasconcellos, UFSC, Brasil
Marcelo Buzato, UNICAMP - SP, Brasil
Matilde Scaramucci, UNICAMP - SP, Brasil
Mônica Magalhães Cavalcante, UFC, Brasil
Nina Célia Almeida de Barros, Brasil
Orlando Vian Júnior, UFRN, Brasil
Stella Esther Ortweiler Tagnin, USP, Brasil
Tania Regina de Souza Romero, Universidade Federal de Lavras - MG, Brasil
Thaïs Cristófaró Silva, UFMG, Brasil
Vera Lúcia Menezes, UFMG, Brasil
Vlândia Maria Cabral Borges, UFC, Brasil

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 1, ano 2016

SUMÁRIO

Editorial	9
<i>Maria Helenice Araújo Costa e Mariza Angélica Brito (orgs.)</i>	
ARTIGOS	
O papel da imagem na atribuição dos sentidos	11
<i>Suelene Silva Oliveira Nascimento (UECE)</i> <i>Mônica Magalhães Cavalcante (UFC)</i>	
Os gêneros e as interações em teletandem institucional e integrado: quais são, como são, o que são?	21
<i>Solange Aranha (UNESP- São José do Rio Preto/FAPESP)</i>	
As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro <i>Vontade de saber português</i>, do 8º ano	29
<i>Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)</i> <i>Carmem Lúcia da Cunha Rocha (UESPI)</i>	
O uso de expressões referenciais em textos de estudantes pré-universitários	43
<i>José Olavo da Silva Garantizado Júnior (UNILAB)</i>	
Referenciação anafórica: uma análise de textos escritos por alunos do ensino médio	55
<i>Josinaldo Pereira de Paula (UERN)</i> <i>Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra (UERN)</i>	
Letramento no ensino médio: resultado de testes com alunos do 3º ano	67
<i>Fábio Fernandes Torres (UNILAB)</i> <i>Lorena Silva Moura (UFPI)</i>	
O sujeito na linguagem: aspectos textuais-discursivos na constituição e leitura do gênero do discurso receita médica	79
<i>Francisco Renato Lima (UFPI)</i> <i>Maria Angélica Freire de Carvalho (UFPI)</i>	
Recursos metadiscursivos de interação e processos referenciais: uma análise em sequência narrativa	93
<i>Sâmia Araújo dos Santos (UECE)</i>	
A intertextualidade em <i>Cem anos de solidão</i>, de Gabriel García Márquez	107
<i>Margareth Torres de Alencar Costa (UESPI)</i> <i>Thiago de Sousa Amorim (UESPI)</i>	
Ethos, referente e a construção de sentido: uma análise textual discursiva de <i>Memórias do subsolo</i>, de Dostoiévski	119
<i>José Mágnio de Sousa Vieira (UFPI)</i> <i>João Benvindo de Moura (UFMG)</i>	
Sobre a problemática dos gêneros por uma ótica semiolinguística	131
<i>Hildenize Andrade Laurindo (CMF)</i>	
Normas da Revista	145

EDITORIAL

Esta edição de Linguagem em foco – Volume 8, Número 1 – congrega 11 textos resultantes de pesquisas desenvolvidas no âmbito dos estudos do texto, muitas das quais apresentadas no I Simpósio de Linguística Textual, ocorrido na Universidade Federal do Ceará em 2015 e organizado pelo Grupo de Pesquisa Prottexto. Apesar de inseridos todos nessa temática geral, os artigos apresentam uma considerável variedade tendo em vista as diferenças em termos de objeto estudo, base teórica e tipo de pesquisa.

Abre a coletânea o artigo **O papel da imagem na atribuição dos sentidos**, da autoria de Suelene Silva Oliveira Nascimento e Mônica Magalhães Cavalcante. Estabelecendo uma interface entre a teoria da multimodalidade (fundada na Gramática do Design Visual – GDV) e a Linguística Textual, as autoras analisam as possibilidades de leitura para o curta-metragem *Vida Maria*, um filme em computação gráfica. Para ilustrar a análise, contam com a colaboração de sujeitos leitores, os quais são instados a responder a questões relacionada à metafunção composicional na leitura do texto multissemiótico. Como conclusão, consideram a necessidade de esse tipo de leitura chegar às salas de aula.

No segundo texto, **Os gêneros e as interações em teletandem institucional e integrado: quais são, como são, o que são?**, Solange Aranha trata de um estudo relacionado ao ensino de línguas. Tomando por base a teoria dos gêneros, a autora analisa sessões de teletandem reunindo um brasileiro e um norte-americano que buscam aprender, respectivamente, Inglês e Português, e que para isso se ajudam mutuamente na correção de seus textos escritos na segunda língua. Como conclusão, a autora considera necessário estudar os múltiplos gêneros que surgem nesse tipo de interação. Segundo observa, a própria atividade desenvolvida pelos interactantes pode ser considerada um gênero.

No terceiro artigo, **As propostas de produções orais de gêneros argumentativos no livro “vontade de saber português” do 8º ano**, Bárbara Olímpia Ramos de Melo e Carmem Lúcia da Cunha Rocha discutem os tipos de proposta de escrita em um manual didático destinado ao 8º ano do Ensino Fundamental. Com base em estudos dos gêneros textuais e da argumentação, as autoras criticam a escassez de atividades voltadas para a produção do discurso oral, bem como a carência de propostas com foco na argumentação.

Da autoria de José Olavo da Silva Garantizado Júnior, o quarto trabalho, **O uso de expressões referenciais em textos de estudantes pré-universitários**, é resultante de uma pesquisa cujo objetivo foi discutir os processos referenciais na escrita de pré-universitários com vistas a observar as relações entre as escolhas de expressões referenciais e a coerência textual. O autor conclui que alguns usos não canônicos podem interferir negativamente na continuidade tópica, embora não cheguem a impedir a construção da coerência no nível global do texto.

No que concerne ao objeto de estudo e à base teórica, a pesquisa que deu origem ao quinto artigo muito se aproxima da que é relatada no texto de número 4. Em **Referenciação anafórica: uma análise de textos escritos por alunos do ensino médio**, Josinaldo Pereira de Paula Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra lançam também um olhar sobre os processos anafóricos verificados em textos produzidos por alunos do Ensino Médio. Neste último caso, a singularidade reside na origem dos dados, que resultaram de uma oficina de produção textual. A partir do que observaram na escrita dos alunos, os autores concluem pela necessidade de um ensino que crie oportunidade para que esses discentes reescrevam seus textos e, assim, possam usar de modo mais adequado a referenciação anafórica.

No sexto artigo, **Letramento no ensino médio: resultado de testes com alunos do 3º ano**, Fábio Fernandes Torres e Lorena Silva Moura discutem a investigação que empreenderam numa escola pública focando, de um lado, as concepções de letramento dos professores; de outro lado, o nível de leitura dos alunos. Os resultados sugerem que os professores sentem dificuldade de implementar práticas condizentes com seu saber teórico. Mostram ainda que os alunos dominam a leitura nos níveis básico (construção de sentidos a partir de informações verbais) e intermediário (uso de informações verbais e provenientes de contextos imediatos), mas sentem dificuldade de articular o texto com contextos mais amplos.

No sétimo artigo, **O sujeito na linguagem: aspectos textuais-discursivos na constituição e leitura do gênero do discurso receita médica**, Francisco Renato Lima e Maria Angélica Freire de Carvalho discutem o gênero receita médica a partir do ponto de vista de um paciente. Tomando por base fundamentos da teoria bakhtiniana da enunciação e pressupostos atuais da Linguística Textual, os pesquisadores analisam aspectos textual-discursivos que se evidenciam nas respostas do paciente a questões que lhe são dirigidas sobre a leitura da receita que ele recebera no consultório médico. Na análise eles destacam, de um lado, o papel do gênero receita como promotor da interação médico-paciente; de outro lado, o uso, por esse paciente-leitor, de seu conhecimento sociocultural na interpretação do texto médico.

No oitavo artigo desta sequência, **Recursos metadiscursivos de interação e processos referenciais: uma análise em sequência narrativa**, Sâmia Araújo dos Santos desenvolve uma reflexão tentando integrar as categorias da metadiscursividade, de Hyland; os estudos sobre as sequências narrativas, de Adams; e as considerações sobre os processos referenciais, de Cavalcante. Ao analisar textos que apresentam sequência narrativa dominante, a pesquisadora constata que também estes, além dos argumentativos, apresentam recursos metadiscursivos; observa ainda sobreposições entre as categorias relativas às três perspectivas teóricas que deram suporte à pesquisa.

Em **A intertextualidade em Cem anos de solidão, de Gabriel García Márquez**, nono artigo desta série, Margareth Torres de Alencar Costa e Thiago de Sousa Amorim recorrem a teóricos da Linguística Textual e da Análise Crítica do Discurso para amparar a discussão sobre o fenômeno da intertextualidade no romance épico de García Márquez *Cem anos de solidão*. Na análise, os autores destacam trechos da obra que mostram diversos tipos e fontes de intertextualidade. Concluem apontando como fontes da intertextualidade na obra o mito cosmogônico, as lendas e as paródias.

O décimo artigo desta coletânea é **Ethos, referente e a construção de sentido: uma análise textual discursiva de Memórias do subsolo, de Dostoiévski**, da autoria de José Mágnio de Sousa Vieira e João Benvindo de Moura. Objetivando explicitar de que modo atuam as noções textual-discursivas de ethos e de referente na construção de sentido, os autores analisam sete fragmentos da obra, nos quais observam que o ethos vai-se ressignificando à proporção que os interlocutores vão fazendo recategorizações do referente “homem do subsolo”. Concluem, assim, que não há uma relação dicotômica entre texto e discurso, uma vez que essas duas dimensões estão implicadas na construção de sentido.

Fechando a lista, temos finalmente o décimo primeiro artigo, **Sobre a problemática dos gêneros por uma ótica semiolinguística**, de autoria de Hildenize Andrade Laurindo. Nesse trabalho, a autora discute a análise de gêneros discursivos com base na perspectiva da Semiologia do Discurso de Charaudeau.

Nosso agradecimento especial aos membros do Grupo PROTEXTO e organizadores do I Simpósio de Linguística Textual, que selecionaram os trabalhos e os disponibilizaram para esta publicação. Nosso agradecimento também aos autores pesquisadores pela contribuição aos estudos linguísticos, especialmente à pesquisa em Linguística Textual e em Linguística Aplicada.

Aos leitores, deixamos o convite para que entrem no universo das pesquisas aqui relatadas, dialoguem com os textos e deles tirem o melhor proveito.

Maria Helenice Araújo Costa e Mariza Angélica Brito (Organizadoras)

O PAPEL DA IMAGEM NA ATRIBUIÇÃO DOS SENTIDOS

*Suelene Silva Oliveira Nascimento**

*Mônica Magalhães Cavalcante***

RESUMO

Em nosso estudo, assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do Design Visual – GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Para verificar o entrelaçamento entre as semioses verbal e visual, elegemos o sociocognitivismo, a partir do qual propomos um redimensionamento das análises efetivadas em Linguística Textual (LT). Verticalizamos alguns estudos sobre a multissemiose e articulamos a teoria da multimodalidade com a da compreensão leitora. Analisamos um curta-metragem, *Vida Maria*, de Márcio Ramos, produzido em computação gráfica. Os resultados nos levam a crer que qualquer prática pedagógica que envolva a compreensão leitora será efetiva se sustentada por uma concepção sociocognitivista da linguagem. Com a realização desta pesquisa, consideramos importante que os professores de linguagem, responsáveis por formar cidadãos e, conseqüentemente, leitores críticos, abordem também uma análise multimodal dos textos, principalmente os dinâmicos como os vídeos, já que esse gênero está tão presente no nosso cotidiano e no contexto escolar.

Palavras-chave: Multimodalidade; Gramática do *Design Visual*; Construção dos Sentidos.

ABSTRACT

In our study, we assume the fundamental assumptions of Design Visual Grammar - GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). To check the links between the verbal and visual semiosis, we elected the social cognitivism, from which we propose a resizing of the analyzes effected in Textual Linguistics (LT). We compare some studies on multissemiosis and articulate the theory of multimodality with reading comprehension. We have analyzed a short film, *Maria Life*, by Márcio Ramos, produced in computer graphics. The results lead us to believe that any educational practice which involves reading comprehension will be effective if supported by a social cognitivist conception of language. With this research, we consider important that language teachers, responsible for educating citizens and hence critical readers also address a multimodal analysis of the texts, particularly the dynamic as videos, since this genre is so present in our daily lives and in the school context.

Keywords: Multimodality; Grammar of Visual Design; Sense construction.

* Professora do Curso de Letras e do Profletras – UECE sueleneoliveira@gmail.com

** Professora do Curso de Letras e do PPGLING – UFC monicamc02@gmail.com

INTRODUÇÃO

Ao investigar o papel da imagem na construção da referência, optamos por estudar a multimodalidade, enfatizando a importância da metafunção composicional (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006) na atribuição dos sentidos e na construção dos referentes. Optamos, portanto, por analisar esse parâmetro, dentro da materialidade visual, cuja contribuição para a compreensão leitora já tem sido bastante fecunda.

Esse interesse nasceu, em primeiro lugar, do desejo de verticalizar alguns estudos sobre a multissemiose, que já tem tido uma tônica no campo da Língua Textual – LT. Em segundo lugar, entendemos que seria produtivo articular a teoria da multimodalidade a outros campos teóricos, como o da compreensão leitora. Uniões teóricas dessa natureza fortalecem o nosso campo de investigação, pois elastecem as pesquisas já realizadas e, em especial, abrem mão de uma análise exclusivamente verbal. Muita atenção já tem sido dada à análise de textos verbo-visuais, mas não costumam ser encontrados estudos sobre textos verbo-audiovisuais, e isso motivou nossa pesquisa.

O objetivo geral de nossa pesquisa é analisar a construção referencial de um texto verbo-audiovisual com base em categorias da metafunção composicional na Gramática do Design Visual – GDV (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Nossa hipótese básica é a de que os conhecimentos de mundo, enciclopédicos, interacionais (KOCH & ELIAS, 2006), bem como os elementos multissemióticos (cores, mudança de cenário, planos, saliência, enquadramento) serão utilizados pelos leitores no momento da compreensão de um texto verbo-audiovisual. Tal fato levará o leitor a considerar as ocorrências materiais (elementos linguísticos, sonoros e imagens) em sua totalidade e poderá repercutir em diferentes modos de mencionar os referentes e de dar continuidade a eles.

Os objetivos específicos incidem sobre nossa hipótese que apresenta questões mais pormenorizadas: a) em textos multimodais, os referentes não se apresentam de forma estática “de maneira que a enunciação possa ser negociada e efetivar-se com mais ou menos sucesso.” (CAVALCANTE, 2011, p.184). Sendo assim, acreditamos que, ao analisar a compreensão dos leitores, a partir de um texto multissemiótico, composto por materialidade verbal e não verbal, a compreensão será bastante influenciada pelas informações indiciadas por aspectos da metafunção composicional.

Comprendemos que a construção da referência não se manifesta apenas a partir do material linguístico do texto, mas por meio de outros elementos de superfície que fazem parte da interação linguística, como os gestos, as expressões faciais, as manifestações pictóricas (MONDADA & DUBOIS, [1994] 2003). Partindo dessas considerações, indagamos: como as categorias da metafunção do valor composicional da GDV podem contribuir para a construção dos referentes em textos de materialidade linguística (verbal) e audiovisual (não verbal)?

Nossa investigação toma por base a análise dos procedimentos para a construção de referentes em um texto verbo-audiovisual – o curta-metragem *Vida Maria*, de Márcio Ramos – produzido em computação gráfica 3D e finalizado em 35mm. Os informantes, alunos de um curso de Ciências Exatas de uma faculdade particular de Fortaleza, foram entrevistados individualmente. Foram combinadas duas técnicas de entrevista: entrevista estruturada ou orientada, com algumas questões

abertas, e entrevista por pauta ou semiorientada. Acreditamos que as entrevistas possibilitam maior flexibilidade na obtenção das respostas sobre a atribuição de sentidos do curta. Promovemos um tratamento qualitativo com base em categorias que contemplam o plano imagético dos textos, indicando como esses modos de enunciação estão imbricados na construção da referência.

A escolha do texto multimodal (verbo-audiovisual) se deu em virtude de que a maioria dos estudos sobre referenciação textual ainda tem sido realizada em textos verbais. Esta pesquisa traz, portanto, uma contribuição para os estudos com ênfase em compreensão leitora e também em multimodalidade, uma vez que tenta aplicar estudos da GDV, buscando entender que comunicação é compreendida como multissemiótica (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

1 A CONSTRUÇÃO MULTIMODAL

O acelerado desenvolvimento das tecnologias multimídias vem provocando efetivas mudanças nas formas de representação e produção de significados. Prova disso é a forma como imagem, som e movimento se tornaram prática fecunda em sala de aula.

Essas transformações estão produzindo efeitos nas formas e características dos textos, que estão se tornando cada vez mais multimodais, ou seja, textos nos quais coexistem diferentes modos semióticos, tais como o verbal (oral e escrito), o visual, o sonoro, o gestual etc. (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006). Isto significa que os produtores de textos têm feito um uso cada vez mais deliberado de uma gama de modos de representação e comunicação, que coexistem dentro de um determinado produto ou evento semiótico. Em consequência disso, o modo verbal tem deixado de ser a forma de comunicação central e dotada de prestígio.

Assumimos os pressupostos fundamentais da Gramática do *Design* Visual (GDV) – consoante a proposta de Kress e van Leeuwen (2006), configurada no âmbito da Semiótica Social, segundo a qual a construção de qualquer signo é motivada por interesses posicionados num contexto social.

Estudo de Custódio Filho (2011) afirma que a GDV é uma gramática da imagem estática, por isso o autor opta por não utilizá-la, já que seus dados contêm imagem em movimento. Entretanto, discordando do autor, partimos da hipótese de que o arcabouço teórico da GDV, sobretudo os elementos de valor composicional, pode, sim, ser relevante, embora não seja suficiente, para estudar, também, as imagens dinâmicas, como é o caso do nosso *corpus*: um curta-metragem. Ao utilizar as metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (2006), os resultados foram um pouco distintos dos encontrados por Custódio Filho (2011) e, por esse aspecto, enriqueceram as nossas conclusões.

Todas as concepções a seguir apresentadas nos levam a refletir sobre a necessidade de a LT assumir um papel ainda mais efetivo na explicitação precisa dos mecanismos atinentes à compreensão de textos multimodais e a explicar como esses mecanismos auxiliam na construção dos referentes acionados pelo texto.

Em decorrência disso, Kress e van Leeuwen (2006) apontam para a impossibilidade de se interpretar os textos focalizando exclusivamente a linguagem verbal, visto que, em boa parte dos textos, esta consiste em apenas um dos elementos representativos, que, por sua vez, é sempre

multimodal e, por isso, deve ser lido a partir da conjunção de todos os modos semióticos nele configurados. Reforçando este posicionamento, Jewitt e Oyama (2009, p. 23) argumentam que “é imprescindível entender como fala e escrita interagem com os modos não verbais de comunicação”, razão pela qual os estudos embasados na concepção de multimodalidade têm ganhado um destaque cada vez mais promissor nos últimos anos.

Nestes termos, os estudos em multimodalidade visam investigar os principais modos de representação em função dos quais um determinado texto é produzido e realizado, bem como compreender o potencial de origem histórica e cultural utilizado para produzir o significado de qualquer modo semiótico.

A GDV baseia-se nas metafunções da Gramática Sistemico Funcional (GSF) de Halliday (1978). Para Kress e van Leeuwen (2006), a construção dos signos deve ser motivada e o significante não pode estar preso a apenas uma semiose, pois existe uma infinidade de recursos semióticos disponíveis na sociedade para expressar propósitos comunicativos em contextos específicos. Dessa forma, nenhum sinal ou código pode ser entendido em sua amplitude quando estudado isoladamente, já que os elementos se complementam na composição dos sentidos. A opção pelo emprego de certos elementos e não de outros, de certas formas de representação e não de outras, deve ser entendida em relação ao seu uso e em situações de circulação e de interlocução específicas.

É importante destacar que a organização metafuncional estabelecida por Halliday (1978) e a classificação das estruturas visuais de Kress e van Leeuwen (2006) não apresentam estruturas idênticas. As metafunções de Halliday são adaptadas por Kress e van Leeuwen para melhor descrever o visual, as quais passam a ser referidas como significados: *representacional*, *interativo* e *composicional*.

2 METAFUNÇÃO TEXTUAL – O SIGNIFICADO COMPOSICIONAL

A metafunção composicional se liga à forma pela qual os elementos representacionais e interativos são organizados para relacionarem-se mutuamente, processo que se realiza a partir de três princípios inter-relacionados: o valor informativo (dado e novo, real e ideal, centro e margem), a saliência e o *framing* (enquadramento).

O *valor informacional* atribui um valor aos elementos representados a partir da sua posição, localização no texto. Os elementos verbais e/ou visuais podem ser polarizados na posição horizontal ou vertical ou centralizada.

A *saliência* permite-nos observar o que é mais valorizado, mais significativo em uma comunicação visual, podendo criar, assim, uma hierarquia de importância entre os componentes textuais, orientando nossa leitura (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006).

Para Kress e van Leeuwen (2006), o enquadramento diz respeito ao modo como os elementos estão conectados na imagem. Os autores sintetizam três tipos de enquadramento de formatação da imagem que também são utilizados nos cinemas: plano fechado (*close shot*), plano médio (*medium shot*) e plano aberto (*long shot*).

Esta metafunção será a única explorada em nossa análise, haja vista acreditarmos que, por se tratar de um texto que apresenta movimento de câmera, enquadramentos, planos e saliências que manipulam o telespectador, isso faz com que sua movimentação seja carregada de sentido. Esta afirmação vem ao encontro de estudo de Pietroforte (2008, p. 77): “esse efeito de sentido não é apenas efeito ornamental, que torna a visão das imagens mais interessante, mas que há relação entre ele e categorias semânticas que dão forma ao conteúdo do texto”.

3 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

As estratégias não são um fim, mas um meio que auxilia o leitor a compreender, a interpretar. Uma das características das estratégias é o fato de o leitor precisar “arriscar” para chegar ao seu objetivo, indicando o caminho mais adequado a ser seguido, possuindo autodireção, autocontrole, isto é, a supervisão e a avaliação contínuas de que existe um objetivo. Mas, se o caminho a ser percorrido não está levando ao objetivo, então, modifica-o para que o objetivo seja alcançado.

Como afirma Solé (1998, p. 69), as estratégias “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.” Ou seja, as estratégias de leitura envolvem a cognição e a metacognição. Elas não podem ser tratadas como “receita”, isto é, algo infalível, inflexível, fechado, como capacidade de solucionar problemas e flexibilidade para encontrar soluções, possibilitando a construção e o procedimento de tipo geral, que servem para situações de leitura múltiplas e variadas.

As estratégias de leitura mais importantes com base no modelo psicolinguístico de leitura defendido por Kato (1995), e por nós analisadas, são as seguintes:

a predição (a capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, antes da leitura propriamente dita ou à medida que vai processando a sua compreensão); a seleção (a habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e propósitos da leitura); a inferência (habilidade com a qual o leitor completa a informação, utilizando as suas competências linguísticas e comunicativas, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios); a confirmação (habilidade utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas) e a correção (ou seja, uma vez não confirmada a predição, o leitor “volta” ao texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê). (OLIVEIRA-NASCIMENTO, 2014, p. 65)

Dentro dessa perspectiva, o leitor experiente é convicto do seu objetivo durante a leitura, por ser um leitor consciente e estar constantemente em alerta e avaliando se o propósito da leitura foi alcançado, modificando a sua atuação sempre que for necessário.

4 ANÁLISE DOS DADOS: ATRIBUINDO SENTIDO ÀS IMAGENS

Com a intenção de ilustrar o papel da imagem na construção da referência, além dos elementos de materialização linguística, foram feitas as seguintes perguntas aos leitores:

- *Qual imagem lhe chamou mais atenção nesta cena? Quais os elementos que contribuíram para que você salientasse esse ponto?*

- *Qual(is) personagem(ens) você acha que são mais importantes? Por quê?*

- *Como você construiria o perfil da personagem principal durante e depois da apresentação do curta? Aponte quais as cenas que conduziram você a delinear este perfil e justifique.*

- *Qual personagem está sendo apresentado nesta cena? Qual o seu papel?*

- *Que sentimento(s) a imagem releva? Cite algumas cenas que contribuíram para sua interpretação.*

- *Quais mensagens são transmitidas através das imagens? Justifique com passagens do vídeo.*

Antes mesmo de iniciarmos a análise propriamente dita, consideramos oportuno salientar que procuramos, na medida do possível, fazer um estudo das imagens obedecendo à sequência cronológica em que as cenas aparecem, mas nem sempre seguimos este critério. Em muitas passagens, avançamos ou recuamos alguns episódios, com o intuito de sermos mais didáticos na explicação de um determinado fenômeno referencial.

As imagens das primeiras cenas do curta *Vida Maria* apresentam a personagem principal, Maria José, escrevendo seu nome em um caderno na janela de sua casa.

Ao fazerem a leitura das imagens, os leitores realizaram algumas inferências na construção dos referentes: a) o nome “Maria José” diz respeito a um dos personagens; b) esse personagem, provavelmente, é uma criança, uma vez que ao lado do nome há figuras que remetem aos desenhos infantis – uma casa, uma flor. As Imagens seguintes confirmam as inferências feitas. Desta forma, o papel do verbal na construção da referência é redimensionado, não apenas porque ele divide a materialidade textual com outros modos semióticos, mas também porque a situação de interação longa demanda um processamento textual diferenciado (CUSTÓDIO FILHO, 2011). Outro traço que merece ser destacado, reconhecível (mas não completamente apreensível) na superfície textual, é a dinamicidade presente nas cenas do curta-metragem que favorecem a compreensão do enredo.

Não foram apontados pelos sujeitos aspectos relativos à disposição das imagens na tela, mas isso pode significar apenas que, mesmo não tendo consciência metalinguística desses traços, eles interferem na focalização dos referentes. Uma das imagens apresenta Maria à esquerda, com parte do perfil dela, e à direita o caderno, com a mão na escrita caligráfica.

Em relação ao perfil da personagem principal, já traçado no momento da predição, os leitores confirmaram que a menina era realmente pobre, pois vivia em uma casa simples, de “chão batido”, sem luxo. Logo, no processo de *apresentação* que, conforme Custódio Filho (2011) está relacionado à primeira aparição do referente, não é mais apresentação, mas acréscimo ou confirmação da personagem. O material escolar de Maria José já denunciava sua falta de recursos financeiros: um lápis e um caderno já bastante desgastados. Os muitos borrões em seu caderno revelavam também que ela não possuía borracha. Nas cenas, Maria José escrevia sobre um pequeno banco de madeira, apoiada num peitoril, base inferior das janelas que funciona como parapeito. Para os leitores, a

vida simples da personagem era evidenciada também a partir da configuração de sua humilde casa: paredes desbotadas, sem mobília ou artefatos de ornamentação. Todo esse cenário, aliado à aparição da personagem e suas ações contribuíram para que as predições feitas no momento da leitura das imagens da capa do curta-metragem, na ocasião da apresentação de Maria José, fossem confirmadas pelos leitores. Todos esses são processos de *acréscimo*, que vão recategorizando o referente à medida que o texto transcorre.

O cenário visto através da janela reforçou as predições feitas referentes à localização de onde se passavam as cenas: na zona rural do sertão nordestino. Da janela, percebia-se, ao longe, uma pequena latada, construída com grade de ripas, improvisada, em geral, para proteger as pessoas do sol forte. Os leitores também acrescentaram que a vestimenta de Maria – vestido e chinelos simples – condizia com sua falta de recursos financeiros.

Percebemos que no processo de construção dos referentes, tanto do perfil da personagem, como do local onde se passariam as cenas, acontece uma leitura no *modelo descendente*. Nossos leitores, de forma dedutiva, usam seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos em relação às características de pessoas que moram no sertão nordestino, bem como da configuração que compõem este tipo de região. Desta forma inferem, não linearmente, quem seriam os personagens e onde a história aconteceria. Durante a leitura, o leitor continua valendo-se de estratégias para organizar as informações e ideias do texto e relacioná-las ao seu conhecimento prévio para construir sua compreensão.

Quanto às características psicológicas de Maria José, alguns leitores disseram que ela, no início do vídeo, apesar de viver em um ambiente humilde, sem sofisticação, revelador de uma vida sacrificada das regiões secas do interior do Nordeste, aparentava ser uma criança feliz, pois escrevia, com alegria, seu nome no caderno, esboçando, vez ou outra, um sorriso no rosto. Seu olhar revelava sua satisfação ao rabiscar seu nome. A atmosfera de alegria também era visível no olhar da menina, que parecia brilhar quando desenhava as letras. Toda essa compreensão se deu a partir das semioses plásticas, sobretudo quando a personagem era focada em *plano fechado*, ângulo que permitia capturar detalhes de seu rosto e expressões faciais.

Em virtude da extensão máxima de nosso artigo, a análise ora apresentada se limita às primeiras cenas exibidas no curta. Em nossa tese há a análise na íntegra de todas as cenas que compõem o vídeo analisado.

Reforçamos que as imagens congeladas que ilustram nossa análise não conseguem dar conta dessas semioses, mas nos fazem crer, até o momento, que as categorias da GDV, propostas por Kress e van Leeuwen (2006), podem ser também utilizadas na construção dos sentidos de textos dinâmicos, como é o caso de nosso *corpus*. Mesmo sem conhecimento de tais categorias, em específico dos elementos da metafunção composicional, os leitores se utilizaram, sobretudo, dos princípios do enquadramento e da saliência. A análise realizada até o momento considera adequada a hipótese de que o arcabouço teórico da GDV, em destaque para os elementos de valor composicional, pode, sim, ser relevante para estudar, também, as imagens dinâmicas, como é o caso do nosso *corpus*: um curta-metragem, e permite tratar metodologicamente alguns dados visuais importantes para a introdução e retomada de referentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, portanto, que para lidar com o conhecimento sobre o mundo é preciso vencer o desafio de compreensão da semiose implicada no gesto de leitura daquilo que se procura conhecer. Nesse caso, podemos dizer que há algo implícito. Algo que não se oferece de pronto ao olhar, mas implica uma construção cultural de outra natureza, para que seja explicitado. Além disso, muitos dos efeitos de sentido se dão pela sequência das cenas, pelas expressões que se dinamizam, pelos gestos dentro da narrativa. Tudo isso precisaria ser considerado numa abordagem mais ampla da multimodalidade, que não apenas das imagens congeladas.

A partir dessas considerações, podemos afirmar que uma importante contribuição de nosso trabalho reside na possibilidade de, a partir do redimensionamento do verbal, reconhecer, ancorados na concepção sociointeracionista da linguagem, a pertinência de outro olhar sobre os processos referenciais, o qual não se atenha à expressão verbal das anáforas.

No que diz respeito às categorias da metafunção composicional da GDV, embora elas não tenham sido elaboradas com o propósito de compreender imagens em movimento, nossa análise evidenciou que elas podem ser utilizadas em textos dinâmicos, como os vídeos, uma vez que nossos sujeitos, mesmo desconhecendo tais categorias, utilizaram elementos semelhantes no momento da compreensão das imagens do curta-metragem. Tal constatação nos reforça a importância dos professores, sobretudo os de linguagem, conhecerem a proposta da GDV, para que ensinem os alunos a “olharem mais” para as imagens, indo além do que é visível aos olhos, uma vez que o trabalho com vídeos tem sido bastante utilizado no ensino básico e, também, no ensino superior, em toda e qualquer área.

Em nossa análise, o processo de construção dos referentes, mesmo acontecendo em um nível não explicitamente verbal, uma vez que no curta-metragem há poucos trechos de fala, a discretização dos referentes em categorias não foi dada *a priori*, mas variou segundo as atividades cognitivas dos leitores, construída a partir das mensagens do cotexto e de suas vivências. Conforme Mondada e Dubois ([1994] 2003, p. 23) “O processo de referenciação considera o contexto e as versões intersubjetivas do mundo adequadas a este contexto”. É com relação a isto que insistimos na referenciação concebida como uma construção colaborativa, emergida das pistas cotextuais e contextuais, das interpretações autorizadas pelo texto e das práticas sociais dos leitores.

Nossa análise, acreditamos, serviu para evidenciar que os elementos de valor composicional, propostos pela GDV, aliados à intenção do produtor do texto, às reconstruções dos informantes, às predições feitas ao longo do curta são fatores determinantes para a construção dos referentes em textos verbo-audiovisuais.

Nesse contexto, os conceitos e as orientações teóricas provenientes das categorias da GDV de Kress e van Leeuwen (2006), bem como as estratégias de compreensão leitora apresentadas por Solé (1998) e reafirmadas por Kleiman (2000; 2004), Koch e Elias (2006), a nosso ver, fornecem *inputs* importantes e necessários para a discussão que pretendemos estabelecer aqui a respeito da construção dos referentes em textos verbo-audiovisuais. Tal discussão poderia ser vista como uma forma de redimensionar as práticas de compreensão leitora, em relação a outras formas de comunicação semiótica.

Para mostrar sua pertinência e o espaço que cada vez mais vêm ocupando os estudos de textos multimodais, não queremos dizer que o ato de ensinar a compreender imagens seja como um sinônimo de doutrina a partir da qual se transmitam, unicamente, habilidades de forma mecanicista. No entanto, julgamos que o conhecimento que envolve as categorias da GDV propostas por Kress e van Leeuwen (2006) seja preciso. Nesse sentido, o uso de uma abordagem visual caracterizada apenas como recurso (apresentação de *slides* e filmes, por exemplo), além de representar uma provável falta de critérios em relação à linguagem visual, pode significar o desperdício desse tipo de comunicação para fins mais significativos. Perde-se a oportunidade, por exemplo, de oferecer aos alunos modos de compreender o que é visto. Por isso, a necessidade de uma abordagem em sala de aula que também se volte aos letramentos visuais, por meio de referenciais específicos.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: Elias, V. M. (org). **Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. Tese de doutoramento. Universidade Federal do Ceará, 2011.
- HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic**. London: Edward Arnold, 1978.
- JEWITT, C; OYAMA, R. Visual meaning: a social semiotic approach. In: Van Leeuwen, T.; Jewitt, C. (Eds.). **Handbook of visual analysis**. London: Sage, 2009.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita**: Uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9 ed. Campinas: Pontes, 2000.
- _____. **Oficina de Leitura**: teoria e prática. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. 2006. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London: Nova York: Routledge, 2006.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos referenciais. (1994) Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. In: Cavalcante, M. M.; Rodrigues, B. B; Ciulla e Silva, A. (Orgs.). **Referenciação**: São Paulo: Contexto, 2003.
- OLIVEIRA-NASCIMENTO, S. S. **A construção multimodal dos referentes em textos verbo-audiovisuais**. Tese (Doutorado em Linguística), 150p. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2014.
- PIETROFORTE, A. V. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

OS GÊNEROS E AS INTERAÇÕES EM TELETANDEM INSTITUCIONAL E INTEGRADO: QUAIS SÃO, COMO SÃO, O QUE SÃO?

*Solange Aranha**

RESUMO

Ao longo do Projeto Teletandem Brasil “Língua Estrangeiras para todos” (Telles, 2006), uma nova modalidade foi desenvolvida: o teletandem institucional-integrado (TTDii) (ARANHA e CAVALARI, 2014), que prevê que alunos aprendentes de inglês no Brasil interajam com alunos aprendentes de Português em outros países durante um tempo estabelecido pelo professor, seguindo uma agenda pré-determinada que inclui tarefas a serem cumpridas, e que são parte do conteúdo programático das disciplinas. Se por um lado, essa nova modalidade parece enfraquecer a autonomia na/da aprendizagem, por outro pode favorecer parcerias mais duradouras. Além disso, a estrutura proposta pelo TTDii promove a circulação de gêneros específicos durante as sessões orais e a possibilidade de se considerar as próprias sessões orais e mediações como “um evento comunicativo com propósitos compartilhados” (SWALES, 1990). O objetivo deste trabalho é apresentar essa nova configuração no âmbito do projeto e discutir a circulação de gêneros que ela propicia.

Palavras-chave: Teletandem; Gêneros Discursivos; Multimodalidade.

ABSTRACT

On the course of Teletandem Brasil “Foreign Languages for all” project, a new modality of teletandem was developed: the integrated-institutional teletandem (ARANHA and CAVALARI, 2014). This new modality assumes that students of English in Brazil interact with students of Portuguese in other countries following a specific schedule proposed by the teacher, which includes pedagogical tasks to be developed and are part of the syllabus. If, on one hand, this new proposal diminishes learning autonomy, on the other, it may allow long-lasting partnerships. Besides, the structure proposed by TTDii promotes the circulation of specific genres that occur within each oral session and the possibility of considering the oral session and the mediation as “a communicative event with shared purposes” (SWALES, 1990). The aim of this paper is to present this new design within the Teletandem Project and discuss the circulation of genre it enhances.

Keywords: Teletandem; Discursive Genres, Multimodality.

* Professora da UNESP- São José do Rio Preto/FAPESP solangebilce@gmail.com.

INTRODUÇÃO

O projeto Teletandem Brasil (TELLES, 2006) e, conseqüentemente, o contexto no qual as sessões orais entre falantes de línguas diferentes ocorrem, já foi responsável por um grande número de trabalhos acadêmicos¹. O ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras autônomo, recíproco, com separação de línguas mostrou-se profícuo para o estudo da autonomia do aprendiz (CAVALARI, 2009; LUZ, 2009) e as relações entre esta e a aprendizagem; para as questões de formação de professores em ambientes virtuais (FUNO, 2011; SOUZA, 2012); para questionamentos sobre as atividades que envolvem a formação e a extensão das parcerias (ARAUJO, 2012; LUZ, 2012, LUVIZARI-MURAD, 2011), tendo por fundamentação a Teoria da Atividade; para questões vinculadas às características das comunidades que integram as parcerias de Teletandem (ARANHA, 2009; SILVA, 2012), tendo por base os conceitos de Comunidade Discursiva (SWALES, 1990); Comunidade de Prática (WENGER, 1998) e Comunidade Virtual (LEVY, 1999); para as especificidades das sessões orais em relação aos propósitos comunicativos compartilhados (ARANHA e TELLES, 2011) entre vários outros temas que se apresentam relevantes neste contexto multifacetado de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Na maior parte dos casos, o contexto de pesquisa era o chamado institucional não-integrado (ARANHA e CAVALARI, 2014). Nesta modalidade não-integrada, não há delimitação de temas a serem abordados pelos participantes, nem tampouco “controle” sobre a duração de cada interação ou necessidade de “feedback” para outros envolvidos no processo. A negociação de todo o processo é restrita à dupla de participantes, o que demanda um alto grau de autonomia de ambos. As autoras salientam:

Em um ambiente de (tele)tandem institucional não-integrado, após o pareamento, todas as decisões são de responsabilidade da dupla de participantes – a negociação e a operacionalização dos três princípios do tandem envolvem, portanto, a consideração das concepções de língua e de ensino-aprendizagem de cada um dos interagentes assim como a habilidade de negociar questões complexas (o que e como ensinar-aprender) com alguém que vive em outro contexto cultural e, na maior parte das vezes, não tem experiência em ensino-aprendizagem (ARANHA E CAVALARI, 2014)

Nesse contexto, a emergência de gêneros textuais, escritos e orais, já socialmente reconhecidos (notadamente os de fácil acesso online e a constelação de chats (ARAUJO, 2006) que o ambiente aciona) pode ser observada durante as sessões orais: os pares fazem uso de ferramentas de (i) dicionários, (ii) informações turísticas sobre determinada região que foi mencionada durante a interação, (iii) uma constelação de chats (já que essas sessões se dão via Skype), além de inúmeros outros pertinentes a cada propósito e a cada par. Infelizmente, não há pesquisas mais aprofundadas sobre essa questão na modalidade não-integrada.

A modalidade de Teletandem Institucional Integrado (doravante TTDii), definida por Brammets, (2006 *apud* ARANHA e CAVALARI, op.cit., p.185) como as parcerias “realizadas dentro de instituições (como estabelecimentos de ensino médio ou elementar, escolas de idioma ou

¹ Conferir o item produção científica no site do projeto (www.teletandembrasil.org)

universidades), que o reconhecem e o promovem, são por elas reconhecidas como parte integrante do curso e são obrigatórias” passou a ser adotada pelos professores do Laboratório de Teletandem da UNESP de São José do Rio Preto a partir de 2011, devido a uma parceria institucional com a UGA (*University of Georgia at Athens*).

Neste novo contexto, criado devido às necessidades dos dois grupos e viabilizado com vistas a proporcionar aos alunos brasileiros a oportunidade de interação com o falante proficiente da língua que aprendem, a atividade passa a ter as seguintes características, resumidas de Aranha e Cavalari, 2014:

(i) os alunos fazem as sessões de TTDii durante o horário regular de aula, no laboratório de Teletandem da UNESP-Rio Preto;

(ii) os professores organizam um calendário (em geral oito durante oito semanas²) de temas relacionados com os programas das disciplinas sobre os quais os alunos escrevem seus textos para serem corrigidos pelo parceiro nativo da língua e para discutirem. Obviamente, outros assuntos poderão fazer (e efetivamente fazem) parte das sessões orais.

(iii) a atividade de TTDii é utilizada como um instrumento de avaliação, uma vez que se relaciona de alguma maneira com o conteúdo desenvolvido durante as aulas.

Neste novo contexto, devido às demandas que nele se impõem, alguns gêneros têm sido recorrentes (e neste momento, passíveis de serem estudados na sua recorrência devido ao banco de dados criado no Laboratório de Teletandem) (cf. ARANHA, LUVIZARI-MURAD e MORENO, 2015).

Em linhas gerais, cada sessão oral e todas elas são eventos comunicativos nos quais a língua tem um papel fundamental e alguns propósitos comunicativos são partilhados para que os participantes atinjam determinados objetivos (ARANHA 2010, 2011; SWALES, 1990; BHATIA, 1993). As atividades (as sessões orais propriamente ditas e as interações que ocorrem no âmbito do projeto) são “culturalmente pertinentes, mediadas pela linguagem num dado contexto de situação, atravessado por discursos de ordens diversas” (MOTTA-ROTH, 2011, p.147).

No TTDii, consideraremos cada sessão oral (troca via Skype entre estrangeiros para que um aprenda a língua do outro) como passível de ser estudada. Neste trabalho, analisaremos somente duas atividades que estão presentes em sessões orais de TTDii. Salientamos que as características do gênero TTDii estão sendo estudadas por vários membros ligados ao Projeto de Pesquisa “Gêneros discursivos no teletandem e transculturalidade: aproximações e distanciamentos”.

1 ALGUNS GÊNEROS RECORRENTES DENTRO DO GÊNERO INTERAÇÃO DE TTDII

1.1 O chat

Devido ao caráter das sessões orais e ao ambiente em que elas ocorrem, o chat é usado para alguns propósitos específicos. Como já amplamente discutido por Araújo (2006),

² Um dos problemas pertinentes a esta modalidade é o calendário escolar nos dois países, que precisa ser ajustado para atender às necessidades dos alunos de ambas as instituições.

(...) a complexidade do evento “bater-papo na internet” parece consistir no fato de ele enfiar variados propósitos comunicativos, o que o faz se desdobrar em muitos gêneros. Se há uma variedade de objetivos que se tornaram complexos, então surgirão novos gêneros cuja base estará em outros que lhes preexistem (ARAÚJO, 2006, p. 116)

Segundo Araújo (2006, p.125), nos chats, “esses gêneros se tornam distintos entre si graças à teia de propósitos comunicativos que eles formam dentro da constelação para atender às mais diversas funções sociais”. Entretanto, neste contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a complexidade se apresenta em menor grau, já que o propósito comunicativo primeiro é o de aprender línguas estrangeiras, o que engloba a complexidade que tal atividade aciona. Dois dos propósitos pelos quais um dos participantes usa o chat são: a) elucidar vocabulário desconhecido; b) para apresentar a grafia correta de determinada palavra.

É importante salientar que a modalidade escrita nesse ambiente institucional-integrado é também desenvolvida por meio de textos, trocados entre os parceiros para que um corrija o texto do outro. Esses textos são sugeridos pelo professor da disciplina de acordo com o conteúdo programático e são de diferentes gêneros textuais. As orientações para a escrita desses textos/gêneros ficam a critério de cada professor. O restante da sessão oral concentra-se na troca oral, ou seja, nas discussões via Skype³. O uso do chat, portanto, fica restrito a alguns propósitos.

No exemplo abaixo, a aluna norte-americana⁴ estava falando sobre a extensão do país e sobre o fato de os americanos não conhecerem o país todo. Interessante notar que essa era a parte destinada à língua portuguesa e a aluna estava expressando suas ideias em português (embora, no excerto, ela peça em inglês para que o parceiro digite a forma correta). Neste recorte da interação (INT3.andrew)⁵, que representa 15 segundos aos 38:11 minutos de interação, o chat escrito é usado para elucidar um problema de comunicação: primeiramente porque o brasileiro se confundiu ao relacionar os pontos cardeais em português e em inglês. Em segundo lugar, porque ele parecia não saber como se falava os pontos cardeais em português e precisou da palavra escrita para ter certeza⁶.

A (americano) A costa.... Como se diz East?

B (brasileiro) (pensando e gesticulando) Norte, Sul, Leste, Oeste. Oeste. East é oeste).

A: Sim. Oeste. Principalmente a costa oeste dos Estados Unidos....

B: (interrompendo e repensando) Não. É Leste. East é leste

A: É leste?

B: Sim, East é leste. West é oeste.

A: Can you type it for me?

B: (utilizando o recurso escrito do Skype) LESTE (03andrew. 38:11)

³ Conforme explicitado em Aranha e Cavalari (2014), a duração do TTDii é de oito semanas, e os participantes tem parceiros estrangeiros fixos.

⁴ Os participantes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

⁵ Os dados fazem parte do banco de dados em Teletandem descrito em Aranha, Luvizari-Murad e Moreno (2015)

⁶ A: aluno americano

B: aluno brasileiro

Podemos pensar que a função social do uso do chat é o de “elucidar vocabulário desconhecido”. Evidentemente, este gênero tem propósitos de aprendizagem (como a sessão oral como um todo), mas entender como os movimentos retóricos são recorrentes em termos de ações efetivas para a comunicação me parece fundamental para entendermos este ambiente multifacetado de troca entre indivíduos de diferentes países.

No exemplo abaixo, o mesmo par está discutindo as oportunidades de emprego nos Estados Unidos. O brasileiro menciona que pensava que o país norte-americano apresenta maiores opções para se trabalhar como escritor e a norte-americana está tentando colocar o “sonho americano” em perspectiva. Interessante perceber a alternância de português e inglês e a possível quebra de um dos princípios do tandem: separação de línguas⁷.

A: own...yes... sim, mas ainda é muito competitiva aqui.

B: sim

A: Porque há empregos, mas não há muitos empregos (sic). Especialmente para mim, mas já falamos sobre isso. Um pouquinho (a aluna refere-se ao fato de ser nigeriana e morar nos Estados Unidos. Várias questões de preconceito já haviam sido discutidas por esse par). Porque... como se diz...(digita uma palavra no chat: typecast)

B: I don't know what that means not even in English. Me explica: o que é isso?

A: Quando a pessoa tem a mesma “role” em cada filme.. quando a pessoa...o ator sempre é um....

B: (o brasileiro digita) quando a pessoa tem o mesmo papel

A: hãhã. Exatamente. Exatamente. Quando uma pessoa tem sempre o mesmo papel , sim, em um filme, e...as mulheres negras, you know..

B: ahhhhh, entendi.

A: e nos filmes, mas mulheres negras tem sempre o mesmo “role” (papel). Aqui nos Estados Unidos, nos filmes, as mulheres negras tem sempre uma atitude (faz gestos) ...entende?

B: (o brasileiro imita e expande os gestos atribuídos às mulheres negras nos filmes). *Entendo.* (03andrew.47:01)

O mesmo recurso é utilizado para apresentar a grafia correta de determinada palavra, cujo significado já é partilhado ou foi entendido durante a interação, mas o outro não sabia como escrever.

A: No Ensino Fundamental

B: How do you say it?

A: (O brasileiro digita)

B: Ahhhh, Ensino Fundamental. (INT1flavia. 12:20)

⁷ Este assunto precisa ser melhor estudado nas sessões orais.

Este mesmo par, que usa o recurso escrito do Skype para certificar-se da grafia correta de novos conceitos, apresenta-o, durante a mesma sessão oral, aos 5'05'', a grafia correta de “enfermeira”, aos 21'38'' a grafia correta de “Vestibular” e aos 25'54'', o recurso é utilizado para elucidar vocabulário desconhecido (*clouds/nuvens*).

É interessante perceber, ao analisarmos mais de uma dupla, que o recurso do chat escrito é mais ou menos utilizado dependendo das estratégias de aprendizagem (SILVA, 2008) próprias de cada um. De qualquer forma, o movimento retórico faz parte desse gênero que ocorre nesse ambiente social que tem objetivos partilhados pelos indivíduos.

O propósito comunicativo de elucidar vocabulário desconhecido também é atingido durante as sessões orais por meio do acionamento de sites da internet cuja função social primeira não é essa, mas os sites podem ser (e, efetivamente, são) usados para tal fim. Novamente, o uso deste recurso depende das estratégias de aprendizagem de cada indivíduo. O fato de haver os recursos disponíveis no mundo digital não significa que os participantes os utilizem com os mesmos propósitos, mas parece haver uma tendência de usos de sites, talvez devido às práticas que esses alunos têm durante suas interações sociais fora do ambiente teletandem.

Outro exemplo de uso do chat para minimizar problemas de compreensão pode ser percebido no excerto abaixo:

B: O filme que eu mais gosto é “Titanic” /ʃitãniki/

A: De quê?

B: O filme que eu mais gosto é “Titanic”

A: ...o Tita... /ʃit.../

B: “Titanic” /tai'tænik/

A: Oooww, Titanic /tai'tænik/, si si si.. Sim.

B: Em português a gente fala “Titanic” /ʃitã'niki/

A: Oow, ah, como “Titanic” (digitando no chat)...

B: Se escreve igual.

A: Ah, sim... Se escreve igual, mas é “Titanit”... “Titanic” /ʃitã'niki/

B: É... Aham.

A: Ow, ok, Titanic... Interessante. Sim, eu.. Eu acho... é uma coisa interessante ouvir as palavras pronunciadas completamente distintas.

Podemos perceber que, embora o uso do chat seja feito com diversos propósitos, há também um propósito maior compartilhado, comum, ou seja, a aprendizagem de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao caráter deste contexto, i. e. TTDii, inúmeros gêneros podem ser acionados e outros podem ser criados. O TTDii nos parece ser um gênero que engendra vários outros. Concordamos com Motta-Roth (2011) quanto à necessidade de uma abordagem investigativa para cada conjunto

de dados de um determinado gênero. É o que estamos buscando fazer ao estudarmos gênero neste ambiente multifacetado de ensino e aprendizagem em ambiente teletandem.

Neste contexto, vários textos são produzidos durante as diversas atividades que englobam a prática de teletandem. Uma vez que os gêneros são “interações retóricas típicas”, como afirma Miller (1984, p.159), podemos dizer que as atividades em si são típicas, ou seja, podemos pensar no contexto de teletandem institucional-integrado como um gênero. Todos os textos presentes neste gênero, também são outros gêneros, alguns já estudados, como o caso do chat mencionado neste trabalho, outros que ainda demandam uma ampla e minuciosa investigação.

REFERÊNCIAS

ARANHA, S.; CAVALARI, S. A trajetória do projeto Teletandem Brasil: da modalidade institucional não-integrada à institucional integrada. **The ESPEcialist**.v.35.n.2, 2014.

_____.; LUVIZARI-MURAD, L. ; MORENO, A. C. . A criação de um banco de dados para pesquisas sobre aprendizagem via teletandem institucional integrado (TTDII). **Revista (Con) Textos Linguísticos** (UFES), v. 9, p. 274-293, 2015.

_____.; TELLES, J. Os gêneros e o Projeto Teletandem Brasil: relação entre compartilhamento e sucesso interacional. In: VI SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 2011, Natal. **Anais do VI SIGET**, 2011.

_____. Projeto Teletandem Brasil: algumas questões sobre comunidades discursivas. In: V SIGET, 2009, Caxias do Sul. **Anais do V SIGET**. Caxias do Sul: em cdrom, 2009.

ARAUJO, J.C. **Os chats: uma constelação de gêneros na internet**. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. In LITTLE, David; BRAMMERTS, H. (Eds.) **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, 46, 1996.

CAVALARI, S.M.S. **A auto-avaliação em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas em tandem via chat**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. UNESP – São José do Rio Preto. 2009. (<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/SPATI.pdf>)

FUNO, L.B.A. **Teletandem e formação contínua de professores vinculados à rede pública de ensino do interior paulista: Um estudo de caso**. Dissertação de Mestrado. UNESP, P.P.G. em Estudos Linguísticos, 2011.

LÉVY, P. **Cyberculture**. Tradução de Carlos Irineu da Costa São Paulo: Ed. 34, 1999.

LUVZARI-MURAD, L. H. **Aprendizagem de alemão e português via teletandem**: um estudo com base na Teoria da Atividade. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP – S.J. do Rio Preto, 2011.

LUZ, E. B. **A construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de línguas em ambiente virtual (in-teletandem)**. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2009

_____. **Variáveis influenciadoras da continuidade ou descontinuidade de parcerias de teletandem à luz da teoria da atividade**. Tese de Doutorado. P.P.G. em Estudos Linguísticos, UNESP, 2012.

MILLER, C.R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, 70:151-67, 1984.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros (3ª Edição rev. e aum.). In: Acir Mário Karwoski; Beatriz Gaydecka; Karim Siebeneicher Brito. (Org.). **Gêneros textuais**: Reflexões e ensino. 3ª. ed. revista e aumentada.. 3/3ed.São Paulo: Parábola editorial, 2011, v. 1, p. 153-173.

SILVA, A.C. **O desenvolvimento intra-interlingüístico intandem à distância (português e espanhol)**. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto, Universidade Estadual Paulista, IBILCE, 2008.

SILVA, J.M. 2012. **Projeto Teletandem Brasil**: as relações entre as comunidades virtuais, as comunidades discursivas e as comunidades de prática. Dissertação de Mestrado. P.P.G. em Estudos Linguísticos. UNESP - S.J.R.P.

SWALES, J. **Research genre**: Explorations and Applications. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

_____. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TELLES, J.A. **TELETANDEM BRASIL: Línguas Estrangeiras para Todos**. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006 http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf

WENGER, E. **Communities of Practice**: learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, (1998).

AS PROPOSTAS DE PRODUÇÕES ORAIS DE GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LIVRO “VONTADE DE SABER PORTUGUÊS” DO 8º ANO¹

*Bárbara Olímpia Ramos de Melo**
*Carmem Lúcia da Cunha Rocha***

RESUMO

Este trabalho é recorte de uma pesquisa maior e o objetivo é analisar o livro didático “Vontade de Saber Português”, de Rosimeire Alves; Tatiane Brugnerotto. A análise verificou as propostas de produções textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar presentes no livro didático, bem como comparou com o que propõe os PCN sobre as propostas textuais dos gêneros argumentativos da oralidade. Como suporte teórico nos baseamos, principalmente, em Schneuwly; Dolz (2004;1999), Gonçalves (2009), Ribeiro (2009), Bakhtin (1997), Barbisan (2007), Perelman; Obrechts-Tyteca (2005). Verificamos que o LD apresenta dezessete propostas de produções, em que doze estão voltadas para a produção escrita e cinco para a produção oral. Constatamos que das cinco produções orais somente uma é argumentativa, dessa forma o livro didático trabalha minimamente a modalidade oral. Concluímos não haver uma adequada imersão de gêneros orais da esfera do argumentar presentes nas propostas de produções textuais do LD analisado.

Palavras-chave: Ensino da oralidade. Argumentação. Gênero Debate.

ABSTRACT

This work is part of the research more extensive, and the objective is to analyze the textbook “Vontade de Saber Português”, by Rosimeire Alves and Tatiane Brugnerotto. Our analysis aimed to verify which the proposals of oral textual production genre are from the argumentative sphere that such a TB approaches, as well as to compare what the PCN propose about the textual proposals of orality argumentative genres. As theoretical support, we used, mainly, in Schneuwly; Dolz (2004), Gonçalves (2009), Ribeiro (2009), Bakhtin (1997), Barbisan (2007), Perelman; Obrechts-Tyteca (2005). We verify that the TB presents seventeen production proposals, in which twelve deal with written production and five deal with oral production. We notice that from the five oral productions, only one is argumentative. We conclude that there is not an immersion of oral genres of argumentative sphere present in the textual production proposals of the studied TB.

Keywords: Orality teaching. Argumentation. Debate genre.

¹ Trabalho apresentado no I evento de Linguística Textual da Universidade Federal do Ceará- UFC em Fortaleza-Ce, no período 10 a 12 de novembro de 2015.

* Professora da Universidade Estadual do Piauí-UESPI, atuando na Graduação e no Mestrado em Letras. Teresina-PI. barbaraolimpiam@yahoo.com.br.

** Aluna da graduação em Letras, da Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Teresina-PI. carmem-05@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo da argumentação se deve ao fato de que a linguagem como meio de comunicação torna-se uma ferramenta crucial para o homem em sociedade, ao mesmo tempo, é nas interações discursivas que a oralidade e o ato argumentativo se constroem. No entanto, pesquisas revelam que poucos espaços têm merecido a argumentação e a oralidade no contexto escolar. Corroborando com tal assertiva, Gonçalves (2009) constatou, por meio da observação do gênero debate em uma sala de 6ª série, que tanto professor quanto alunos sentiam dificuldades de interagirem com tal gênero, principalmente no que se refere à construção de argumentos consistentes. Dessa forma, é imprescindível que a escola/docente propicie situações de uso da língua que favoreçam uma aprendizagem significativa aos alunos, buscando explorar estratégias teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, esse estudo teve como objetivo analisar o LD de Língua Portuguesa do 8º ano, de autoria de Rosimeire Alves e Tatiane Brugnerotto, adotado em uma escola da rede pública de ensino, a fim de verificar quais as propostas de produções textuais que se direcionam aos gêneros orais da ordem do argumentar, como também verificar o que recomendam os PCNs (1998) acerca das produções textuais da modalidade oral.

Para tanto, foram discutidas as teorias que debatem sobre o tema em questão, como: Marcuschi (2002; 2003), Schneuwly; Dolz (2004; 1999), Silva (2009), Barbisan (2007), Gonçalves (2009), dentre outros. Quanto ao corpus, selecionamos o LD “Vontade de Saber Português” por ser utilizado em uma escola pública de Teresina e por fazer parte do PNLN 2014. A análise consistiu em observar como as propostas textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar são exploradas pelos autores e, por último, foram apresentados os resultados da pesquisa.

A seguir discutiremos sobre o ensino dos gêneros textuais no contexto da educação básica, bem como analisaremos as recomendações das diretrizes nacionais sobre a temática em estudo.

1 OS GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, muitas são as pesquisas que discutem a presença dos gêneros textuais no ensino, pois falar em gênero textual é pensar nas diversas formas de textos existentes e que circulam diariamente nas mais variadas esferas comunicativas. Sendo assim, Coscarelli (2007) pontua:

Isso significa que precisamos conhecer e nos familiarizar com os diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade. Precisamos saber produzir vários gêneros textuais, mas não todos. Como aprender isso? Será que aprendemos a produzir textos memorizando as características dos gêneros e tipos a que eles pertencem, como se tem visto muitas vezes em atividades escolares? (COSCARELLI, 2007, p. 81).

Com base na citação, a autora também destaca a ideia de que devemos *saber produzir gêneros*. Isto é, pelo fato dos gêneros circularem nas diversas esferas sociais e porque a todo e qualquer momento os utilizamos. Por isso, é imprescindível que o homem os domine durante os atos discursivos, uma vez que a língua é moldada pela linguagem e esta por gêneros textuais. Assim, o pensamento abaixo resume a ideia aqui defendida:

De acordo com a teoria bakhtiniana, nós falamos por gêneros discursivos em todas as esferas de realização da atividade humana e esses gêneros não nos chegam do mesmo modo que nos chega o estudo formal da gramática de nossa língua materna. Ao contrário, os gêneros do discurso chegam até nós através dos enunciados concretos que assimilamos em nossas vidas (LEITÃO, 2008, p. 06).

Isto significa que precisamos não apenas conhecer os gêneros (já que são recorrentes diariamente), mas, principalmente, compreendermos as relações de sentido que se constroem nas situações discursivas. Vale ressaltar que não é que o sujeito deva produzir todos os gêneros, mas sim aqueles que estão mais presentes no seu dia a dia, isto é, aqueles que são mais empregados nas esferas comunicativas em que interage.

É nessa lógica que Bakhtin (1997) ressalta que devemos compreender os mais diversos gêneros textuais que circulam no cotidiano, uma vez que é por meio do gênero que o homem estabelece, cria e recria as formas de comunicação/linguagem.

Dessa maneira, Bakhtin (1997) ao tratar dos gêneros textuais levou em conta a relação de três aspectos característicos. O primeiro deles seria o conteúdo temático que condiz com o tema proposto no tipo de produção. O estilo, por sua vez, se direciona aos elementos linguísticos que compõem o texto, por exemplo, tipos de estruturação e conclusão de um todo. Enquanto que a construção composicional se caracteriza com a estruturação e o acabamento do texto.

É levando em conta o modo de realização do gênero que Bakhtin (1997) os classifica como primários e secundários. Os primários seriam os gêneros de simples produção, ou seja, que são produzidos nas atividades corriqueiras do cotidiano e que são espontâneos. Já os secundários seriam os gêneros que apresentam um acabamento mais elaborado, que circulam dentro de situações específicas formais, por exemplo, a participação em um debate, um abaixo-assinado, ministrar um seminário, dentre outros.

Diante disso, Marcuschi (2002) pontua que “os gêneros não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano” (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Isto significa dizer que os gêneros não são criados de maneira aleatória sem nenhuma ligação histórica, mas estão vinculados à vida social do homem e às suas necessidades comunicativas. Ao mesmo tempo podem ser vistos como fenômenos sociais que se constroem nas esferas culturais, sociais, institucionais da sociedade. Além disso, são modelos híbridos que variam conforme as necessidades do falante, por isso é que não podem ser estabelecidos como modelos únicos, uma vez que apresentam configurações diversas com formatos diferentes.

Assim, ao levar a noção de gênero textual para o ensino de Língua Portuguesa esse autor nos faz perceber que é preciso que a escola/docente/aluno reflita sobre o papel que os gêneros ocupam nas variadas esferas de comunicação humana e que reconheçam e saibam lidar com a característica de serem relativamente estáveis.

Nos dois próximos itens abordaremos os estudos sobre Argumentação e sobre o ensino da Oralidade em contexto escolar. Esses dois tópicos irão subsidiar as reflexões apresentadas nas análises.

2 ARGUMENTAÇÃO

Durante muito tempo, a argumentação era tida, pelos gregos, como a arte de falar em público. Com Aristóteles, essa prática consistia no desenvolvimento de uma argumentação lógica formalista e sistemática em que predominava a elaboração de métodos dedutivos, os quais eram estabelecidos numa relação orador/público. Em outras palavras, a argumentação era vista como a arte retórica que tinha a pretensão da persuasão. Além disso, essa retórica era estabelecida num plano formal e racional do pensamento com provas lógicas de raciocínio.

Dessa maneira, são inegáveis as contribuições que Aristóteles levou ao campo da retórica. No entanto, algumas críticas foram feitas às bases Aristotélicas, sobretudo no que diz respeito ao raciocínio lógico do pensamento. Por meio disso, outros estudiosos, como por exemplo, Chaim Perelman e Obrechts-Tyteca, no ano de 1996, trouxeram novas discussões no âmbito da retórica, por meio da publicação do livro *Tratado da Argumentação: a nova retórica*, isto é, lançaram um novo olhar para os estudos da argumentação, mas numa concepção diferenciada daquela defendida por Aristóteles. Esses estudiosos, apesar de terem uma vinculação à tradição retórica de Aristóteles, romperam com as bases logicistas do pensamento racional Aristotélico, ou seja, deram uma nova roupagem aos estudos retóricos.

Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), ao desenvolverem os estudos da nova retórica, levaram em conta a noção de auditório estabelecido por Aristóteles, mas numa perspectiva diferente, isto é:

[...] a concepção de auditório vista sob a ótica da heterogeneidade, que supõe a existência de vários indivíduos, pensando de forma diferente e possivelmente chegando também a conclusões diferentes. (RIBEIRO, 2009, p. 27).

A noção de auditório colocada por esses estudiosos nos faz compreender que é na relação entre orador (argumentador) e auditório que o sentido da argumentação se constrói, pois é na interação discursiva e heterogênea que os sujeitos têm a possibilidade de conclusões diferentes (e não apenas uma), e, até mesmo, a possibilidade de uma conversação múltipla.

Diante desse exposto, Perelman e Obrechts-Tyteca (2005), concebem a noção de auditório em três divisões. A primeira delas corresponde ao auditório particular, aquele em que o orador direciona seu discurso a um ou mais interlocutores no momento discursivo. A segunda divisão se refere ao auditório universal, aquele constituído por todos os homens. Enquanto que o auditório individual é composto pelo próprio indivíduo no ato deliberativo. Além disso, se torna capaz de “experimentar o valor de seus próprios argumentos” (PERELMAN; OBRECHTS-TYTECA, 2005, p.46).

Dessa forma, é notável que as pesquisas acerca da argumentação continuam sendo discutidas/desenvolvidas nos dias atuais por vários pesquisadores contemporâneos. Após as contribuições de Aristóteles, Perelman; Obrechts-Tyteca (2005) entre outros, novos contributos foram dados aos estudos da argumentação, pois o propósito a que se busca com tantas investigações nessa área, segundo Barbisan (2007), é que a argumentação, uma vez sendo parte integrante da linguagem, possibilita ao sujeito uma percepção melhor da realidade e do convívio social.

3 ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Sabe-se que não é papel primeiro da escola ensinar a criança a falar, mas é necessário que essa propicie condições reais e significativas no trabalho com a língua, para que desenvolva as mais variadas formas linguísticas de comunicação dentro das esferas sociais em que interage.

Conforme esse pensamento, Schneuwly; Dolz (2004) argumentam que a escola, sobretudo o professor, destine tempo para as reflexões em sala de aula acerca da oralidade, pois o oral resulta numa aprendizagem significativa que desenvolve não somente a fala, como também a escrita.

Com base nisso, Marcuschi (2003) relaciona oralidade e escrita não como duas modalidades que se opõem. Pelo contrário, as concebe como integrantes da mesma língua que possuem mais semelhanças do que diferenças, ou seja, esse autor pontua que ainda existe a ideia equivocada de que a escrita se torna relevante em detrimento da oralidade. No entanto, ideias como essas precisam ser desconstruídas no contexto escolar, pois o objetivo não é mostrar que a oralidade se torna melhor que a escrita ou vice-versa, mas, inclusive, colocá-las como modalidades que o homem conhece e se apropria no cotidiano. Sem, no entanto, classificá-las.

Schneuwly; Dolz (2004) defendem, também, que a escola deva trabalhar os gêneros orais numa perspectiva pedagógica mais sistemática. Em outras palavras, a criança desde muito cedo desenvolve a oralidade. Logo, seria papel da escola trabalhá-la numa relação que, além de escolar, também seja extraescolar. Assim, a criança terá mais possibilidades de compreender os diversos eventos discursivos que se dão nas atividades sociais, sejam eles informais até os mais formais.

As reflexões que norteiam essa questão pontuam que são inegáveis as relações estabelecidas entre oralidade e escrita nos eventos comunicativos. Podemos retratar esse aspecto, citando o debate, as novelas e as entrevistas, que são gêneros orais, mas que, geralmente, são apoiados em textos escritos.

Em relação ao ensino da argumentação na modalidade oral, Schneuwly; Dolz (2004) apontam que o gênero debate desempenha um importante papel no ensino, na medida em que:

Além de ser um gênero oral, o debate apresenta um conjunto de capacidades privilegiadas nesse modo de comunicação, dentre elas, a escuta do outro; trata-se de um gênero relativamente bem definido, sobre o qual os alunos têm certo conhecimento, não sendo, portanto, algo de difícil acesso para o aprendizado (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Como se pode perceber, o debate apresenta elementos importantes para aprendizagem em contexto escolar. Além disso, se torna um gênero em que o docente tem a possibilidade de explorá-lo tanto por meio da oralidade como da argumentação na perspectiva ensino/aprendizagem. Proporcionando, assim, o desenvolvimento de habilidades argumentativas nas conversações sociais dos alunos.

Dessa forma, trabalhar a oralidade por meio dos gêneros textuais torna-se uma atividade importante para desenvolver a linguagem nos mais variados contextos interativo/discursivos. Ao

mesmo tempo, proporciona ao sujeito a constituição do próprio processo de leitura e escrita. Nesse sentido, o PNLD 2014 pontua que: “em relação aos demais eixos de ensino, o da oralidade ainda é o menos explorado, o que às vezes provoca algum desequilíbrio da proposta pedagógica” (BRASIL, 2013, p.27). Diante dessa evidência, o PNLD 2014 traz o pressuposto de que o ensino da oralidade ainda não é adequadamente divulgado nas escolas, reforçando a necessidade dessa modalidade da língua ser explorada no ensino.

A seguir apresentaremos o percurso metodológico percorrido no presente estudo.

4 METODOLOGIA

Esse estudo constitui-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho analítico e descritivo, em que se pretende verificar como o LD do 8º ano aborda as propostas de produções orais dos gêneros argumentativos e quais propostas são apresentadas.

Nesse estudo, foi utilizado um livro didático de Língua Portuguesa que foi avaliado pelo PNLD (2014, 2015, 2016) e que está sendo utilizado em uma escola pública do município de Teresina-PI. Durante as análises, levantamos os seguintes questionamentos:

- Quais as propostas de produções orais dos gêneros argumentativos que os autores apresentam?
- Como o LD de Língua Portuguesa explora as propostas textuais dos gêneros orais da ordem do argumentar?
- Quantos e quais são os gêneros argumentativos da oralidade presentes nesse LD?

Com o intuito de responder a tais indagações, inicialmente foram discutidas as teorias que tratam da argumentação, dos gêneros textuais, da oralidade, como, também, das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN e algumas observações pontuais do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Assim, para que as indagações ficassem mais consistentes, optamos por analisar não somente o livro didático do aluno, como também verificar as orientações contidas no manual do professor.

Nos dois próximos tópicos, faremos uma breve apresentação do livro analisado e, a seguir, analisaremos os dados coletados, partindo das perspectivas teóricas selecionadas para este estudo.

4.1 Apresentando o livro “Vontade de saber português”

O livro “Vontade de Saber Português”, das autoras Rosimeire Alves e Tatiana Brugnerotto, do 8º ano do Ensino Fundamental pertence ao Programa Nacional do Livro Didático-PNLD (2014, 2015, 2016) e está sendo utilizado em uma escola pública de Teresina-PI.

Esse manual didático é dividido em 6 unidades, em que cada unidade é subdividida em dois capítulos. Ao todo o LD é composto de doze capítulos. Vale ressaltar que em cada capítulo contém uma proposta de produção textual.

Na parte de interpretação textual, as autoras focam em atividades que se destinam ao estudo do texto. Vejamos abaixo as estruturas que norteiam as atividades do LD:

1. *Conversando sobre o texto*
2. *Escrevendo sobre o texto*
3. *Discutindo ideias*
4. *Construindo valores*
5. *Explorando a linguagem*

Já na parte “a língua em estudo”, as autoras focam em atividades que se direcionam aos elementos linguísticos presentes no texto, isto é, trabalham a parte gramatical levando em conta a compreensão e a reflexão dos conteúdos abordados pautadas no ensino da metalinguagem. No final do LD, são apresentados alguns livros como sugestões de leituras sobre os temas estudados no volume.

5 ANÁLISE DAS PROPOSTAS DE PRODUÇÕES ORAIS DOS GÊNEROS ARGUMENTATIVOS NO LD

O LD “*Vontade de Saber Português*” do 8º ano apresenta cinco propostas de produções dos gêneros orais. Vejamos no quadro abaixo:

Quadro 1- Relação de gêneros textuais orais presentes no LD

Gêneros Oraís	Gêneros Oraís Argumentativos
-Seminário -Roda de poema -Anedotas ou piadas -Mesa redonda-Debate	-Debate

Fonte: Dados coletados pelas pesquisadoras, a partir do livro “*Vontade de Saber Português*”.

Como podemos perceber, o LD traz cinco gêneros orais em que apenas um é argumentativo, que, no caso, é o gênero debate. Logo, nos ocuparemos em analisar como as autoras propõem a produção textual desse gênero no LD. Por meio disso, percebemos que são poucas as propostas textuais que se direcionam ao ensino dos gêneros orais da esfera do argumentar. Schneuwly; Dolz (1999) defendem que as produções textuais devam ser exploradas no contexto escolar, pois:

Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem. Do ponto de vista do uso e da aprendizagem, o gênero pode, assim, ser considerado um mega-instrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.07).

Diante disso, os autores apresentam a relevância dos gêneros textuais no ensino, levando em conta a relação ensino/aprendizagem. De igual modo, Bakhtin (1997), ao tratar de gêneros, os concebe como formas típicas de comunicação, que possibilitam a realização do ato discursivo.

Logo abaixo, vejamos o seguinte cartum apresentado no LD:

Figura 1 - Gênero Cartum



Fonte: Tavares, 2012, p. 127

Nesta atividade, o aluno é levado a analisar a imagem, que faz uma crítica à sociedade, ou seja:

[...] explora a relação entre as pessoas e os aparelhos eletrônicos. Assim destacando a relação entre os elementos da imagem, o cartum propõe uma reflexão sobre um determinado assunto. O cartum foi o suporte empregado pelo autor para expressar seu ponto de vista (TAVARES, 2012, p. 127).

Segundo Silva (2009), a leitura de imagens é uma atividade relevante para o aprendizado do aluno, uma vez que aumenta a possibilidade e a construção de hipóteses que auxiliam na compreensão e na leitura por meio de inferências.

Após a leitura e a análise do cartum, as autoras lançam as seguintes questões:

1. *Os personagens do cartum apresentam diferentes reações diante do livro. Quais são as reações e como é possível identificá-las?*
2. *O cartum faz uma crítica. Em que consiste essa crítica? Você concorda com ela? Explique.* (LD, p. 127)

Após discutirem as questões colocadas, é solicitada a seguinte proposta de produção:

- *Agora, que tal você e seus colegas debaterem sobre o tema: “O uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir no hábito de leitura das crianças?” (LD, p. 127)*

Com base nessa atividade, as autoras seguem algumas recomendações, as quais Schneuwly; Dolz priorizam, que é a abordagem de um tema polêmico a ser trabalhado em um debate.

Ao mesmo tempo, vejamos o que afirmam os PCN (1998) sobre a função dos textos orais no ensino, que é:

Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero (BRASIL, 1998, p. 74).

Assim, o texto oral no contexto de ensino possibilita ao sujeito a construção da oralidade nas diferentes situações comunicativas, uma vez que aprimora e desenvolve o nível argumentativo do sujeito nas produções conversacionais de interação.

Antes da produção textual, as autoras apresentam as seguintes instruções de realização do debate:

Figura 2 - Texto I

Agora, que tal você e seus colegas debaterem sobre o tema: “O uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir no hábito de leitura das crianças?”

Observe as instruções a seguir e veja como organizar o debate com a turma.

- Primeiro, o professor irá dividir a turma em dois grupos de 4 a 6 pessoas.
- Cada grupo deverá escolher um dos posicionamentos críticos a seguir.

1º posicionamento: Defender a opinião de que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos pode interferir negativamente no hábito de leitura das crianças.

2º posicionamento: Defender a opinião de que o uso excessivo de aparelhos eletrônicos não interfere negativamente no hábito de leitura das crianças.

127

Fonte: Tavares, 2012, p. 127.

Figura 3 - Texto II

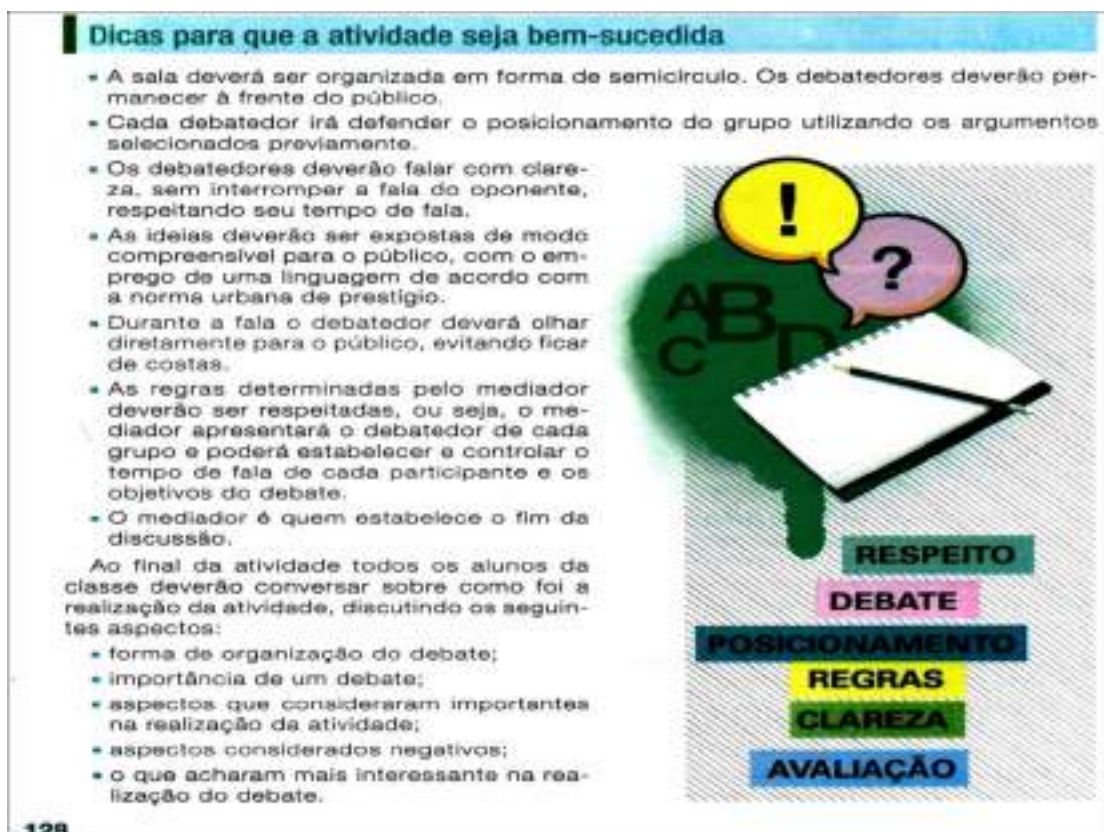
- Todos os grupos deverão pesquisar em jornais, revistas, livros, internet, sobre o assunto do debate para embasar o posicionamento crítico.
- Após a pesquisa, os grupos deverão selecionar os melhores argumentos a serem debatidos.
- Com os elementos da pesquisa, o levantamento e a seleção de dados, cada grupo irá escolher uma pessoa para ser o **debatedor**, ou seja, aquele que irá expor o posicionamento do grupo.
- Cada grupo deverá ajudar seu debatedor, quando necessário, apresentando argumentos, exemplos ou citando especialistas sobre o assunto.
- Enquanto os debatedores de cada grupo expõem seus argumentos, o resto da turma fará o papel de **público**, anotando os argumentos mais importantes ou gravando o debate para organizar melhor os contra-argumentos.
- Haverá um **mediador**, representado pelo professor. O mediador ditará as regras do debate, por exemplo, quanto tempo cada debatedor terá para expor seus argumentos.

Fonte: Tavares, 2012, p. 128.

Segundo as orientações ao professor constante no LD, o objetivo central dessa atividade é fazer com que os discentes compreendam as características próprias de um debate, bem como suas finalidades. Conforme as concepções de Schneuwly; Dolz (2004), o debate remete às práticas sociais diversas, nas quais construímos pontos de vista diferentes. Além disso, privilegia a construção de argumentos consistentes durante o contexto discursivo.

Para melhor compreensão, vejamos abaixo as propostas sugeridas pelas autoras para o desenvolvimento do debate em sala de aula.

Figura 4 - Texto III



Fonte: Tavares, 2012, p. 128.

Observamos, nas orientações constantes na Figura 4, que uma das características básicas de um debate, segundo Schneuwly; Dolz (2004), é a presença dos seguintes pontos: respeito, atenção e organização por parte dos integrantes. Gonçalves (2009) considera que o debate se torna uma tarefa fundamental que amplia o desenvolvimento da oralidade, além do mais:

[...] contempla a ampliação de uma importante capacidade de linguagem dos alunos: a de refutar, negociar as tomadas de posição perante um determinado tema ou sustentar determinada ideia que defende (GONÇALVES, 2009, p. 42).

Tomando esse raciocínio, é importante destacar que o debate se torna um poderoso aliado para a vida em sociedade. Dessa forma, Gonçalves (2009) argumenta que os gêneros orais fazem parte das atividades rotineiras realizadas no contexto escolar. Essa autora também pontua que apesar

de os docentes utilizarem com frequência os gêneros orais em suas práticas, não exploram os de domínio público, como é o caso do debate.

Com base na análise do livro *“Vontade de Saber Português”*, verificamos pouca valorização dos gêneros orais da esfera do argumentar, pois das dezessete propostas textuais, apenas cinco contemplam a modalidade oral. Enquanto que doze estão voltadas para a produção escrita. Entre as cinco propostas de produções orais, somente uma é da esfera argumentativa, que se refere ao gênero debate. Conforme esse argumento o PNLD pontua:

Atenção especial é dispensada à produção de gêneros orais formais, em que o estudante é preparado para falar em público, apresentar opiniões e argumentar. No entanto, apesar da articulação com os demais eixos, a exploração desse eixo é quantitativamente inferior à observada nos outros. Mesmo que nas subseções do eixo da “Leitura” intituladas “Conversando sobre o texto” e “Discutindo ideias, construindo valores” o estudante tenha de manifestar-se oralmente, em cada volume há apenas cinco atividades sistematizadas, cujos objetivos se centram exclusivamente no desenvolvimento da competência oral: aquelas propostas na seção “Produção oral” (BRASIL, 2013, p.119).

Nesse sentido, vale destacar que apesar da restrita presença dos gêneros orais da ordem do argumentar nesse LD, as autoras exploram a produção textual do debate de maneira significativa, ou seja, apresentam uma proposta textual que condiz com a aprendizagem do alunado. Conforme Schneuwly; Dolz (1999), trabalhar o debate no ensino proporciona o desenvolvimento das habilidades argumentativas do sujeito nas diversas esferas comunicativas.

Já no trabalho com a oralidade, verificamos nesse LD poucas evidências que exploram essa modalidade da língua, isto é, a oralidade ainda é pouco evidenciada nas atividades textuais que regem as propostas desse LD. Diante desse pensamento, Marcuschi argumenta, “esse conhecimento ainda não se acha bem divulgado nem foi satisfatoriamente traduzido para a prática” (MARCUSHI, 2003, p. 09). Dito de outro modo, diversas são as teorias que discutem a importância do ensino da oralidade no contexto escolar, porém o que se encontra é um sistema totalmente desvinculado da prática. Em outras palavras, a expressiva maioria das propostas textuais desse LD se direciona para a modalidade escrita.

Dessa maneira, Schneuwly; Dolz (2004) ressaltam que é possível ensinar a escrever tanto textos orais quanto escritos nas diversas situações escolares e extraescolares. Daí, surge a importância de inserir, no contexto de ensino, o trabalho com os gêneros orais. Além disso, é por meio da oralidade que as estratégias argumentativas se constroem. Assim, Silva (2009) pontua:

[...] o professor é o grande mediador neste processo e como tal pode intervir de forma a alterar situações desfavoráveis à aprendizagem e à formação integral dos alunos e, mais próximo da motivação que levou a este estudo, intervir no retraimento da oralidade argumentativa dos alunos o qual poderá ter reflexo na sua vida pessoal, social, escolar e futuramente profissional (SILVA, 2009, p.204-205).

Dessa forma, o livro didático aqui analisado apresenta a proposta textual do debate de maneira significativa. No entanto, utilizado por si só não surte efeitos na aprendizagem, mas por ser uma ferramenta pedagógica é necessário que o docente saiba explorá-lo no contexto de ensino.

Por fim, no último tópico do presente estudo, faremos uma breve explanação conclusiva.

CONCLUSÃO

Neste estudo, tivemos a intenção de verificar quais são as propostas de produções textuais dos gêneros orais da esfera do argumentar abordadas no LD objeto de análise. De igual modo, tivemos a pretensão de comparar o que propõe os PCN sobre as propostas textuais dos gêneros argumentativos da oralidade.

Diante das questões aqui levantadas, verificamos a importância que os gêneros textuais ocupam no contexto de ensino. Dessa forma, vale pontuar que para desenvolver discussões nesse ramo, o ideal é que a escola propicie aos alunos situações comunicativas diversas que explorem oportunidades de contato sobre as mais variadas formas de comunicação.

É nesse sentido que os PCN (1998) defendem as propostas de produções textuais dos gêneros orais voltados para a argumentação, porque os alunos já vêm com o domínio da fala, ou seja, os gêneros orais informais. Logo, cabe à escola/professor/aluno interagir nesse processo constitutivo e participativo da linguagem, que é lançar um novo olhar para o trabalho com os gêneros informais até aos mais formais, tendo em vista, os gêneros argumentativos.

O PNLD (2013) defende que com a coleção “Vontade de Saber Português” o professor poderá aproveitar a variedade de gêneros textuais (orais e escritos) presentes nesse LD para potencializar o trabalho com o eixo da leitura e da escrita. No entanto, é necessário que o docente evite trabalhar as fragmentações das atividades, que, muitas vezes, são redundantes e que não propiciam a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, destaca que o professor deva articular os eixos de leitura e produção textual dos gêneros orais e escritos, bem como selecionar no eixo dos conhecimentos linguísticos, as atividades com as quais considera mais pertinente trabalhar, para que, assim, a aprendizagem se torne mais significativa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBISAN, L. B. Uma proposta para o ensino da argumentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 111-138, junho, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. (2013). **Guia de livros didáticos PNLD 2014: Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais**. - Ministério da Educação, Brasília: MEC.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSCARELLI, C. V. Gêneros textuais na escola. **Veredas On Line**– Ensino– 2/2007, p. 78-86– PPG- Linguística/UFJF – Juiz de Fora. Disponível: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo051.pdf>>. Acesso: 15 out. 2015.

GONÇALVES, L. F. **O gênero oral debate em sala de aula**: um estudo de caso. 2009. 112 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC, São Paulo, 2009.

LEITÃO, A. A. P. Verbetes da Wikipedia como gênero digital: conteúdo, estilo e construção composicional. **2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**: Multimodalidade e Ensino. 1ª ed. Recife, 2008. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/simposio2008/anais/Andre-Alexandre-Padilha.pdf>>. Acesso: 15 out. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

_____. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

RIBEIRO, R. M. **A construção da argumentação oral em contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**/Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. Tradução de Glaís Sales Cordeiro. Rio de Janeiro, nº 11, p. 05-16, Mai/Jun/Jul/Ago, 1999.

SILVA, I. M. M. **O tratamento da argumentação em livros didáticos**: uma contribuição para o trabalho para o trabalho com a oralidade em sala de aula. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco-UNICAMP, Recife, 2009.

TAVARES, R. A. A.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de Saber Português**, 8º ano. 1 ed. São Paulo: FTD, 2012.

O USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS EM TEXTOS DE ESTUDANTES PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

*José Olavo da Silva Garantizado Júnior**

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar como as expressões referenciais que proporcionam a quebra da continuidade textual contribuem para a constituição da coerência/coesão em textos dissertativo-argumentativos de estudantes pré-universitários. A base teórica que sustentará nossa análise será a desenvolvida por Custódio Filho (2006) sobre as (in)adequações referenciais em textos de estudantes aprendizes, assim como a visão de Cavalcante (2011) e Garantizado Júnior (2011) sobre o fenômeno da coerência/coesão. Metodologicamente, nossa pesquisa é documental, uma vez que utilizaremos textos produzidos por estudantes pré-universitários em situação de prova simulada para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Os resultados apontam que os processos referenciais, como defende Garantizado Júnior (2011), são fundamentais para a constituição da coerência textual e, também que, teoricamente, algumas inadequações cometidas pelos estudantes podem ser explicadas à luz dos estudos referenciais.

Palavras-chave: Expressões referenciais. Coerência Textual. Prática de Texto.

ABSTRACT

This study aims to analyze the referential expressions that provide the breakdown of textual continuity contribute to the establishment of coherence / cohesion dissertative-argumentative texts of pre-college students. The theoretical basis that will support our analysis will be developed by Custódio Filho (2006) on the (in) adequacy references in texts of apprentices students, as well as the vision of Cavalcante (2011) and Garantizado Júnior (2011) on the consistency phenomenon / cohesion. Methodologically, our research is documentary, since we use texts produced by pre-university students in simulated race situation for the National Secondary Education Examination (Enem). The results indicate that the reference processes, as advocated Garantizado Júnior (2011), are fundamental to the creation of textual coherence and also theoretically some inadequacies committed by students can be explained in the light of the reference studies.

Keywords: Expressions references. Textual coherence. Text practice.

* Professor Adjunto do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). olavogarantizado@unilab.edu.br

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, intensificaram-se as preocupações acerca das problemáticas que envolvem o processo de ensino da prática de texto nas escolas brasileiras. No final do ensino médio, nosso aluno se submete a um processo seletivo denominado de Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), cuja prova de produção textual, denominada de “Redação” pelo Edital do certame, exige que o sujeito faça um texto dissertativo-argumentativo com uma tese expressa, argumentos sólidos e que se relacionem com outras áreas do conhecimento, uso de estratégias argumentativas consistentes para provar o ponto de vista elencado na tese inicial, uso do padrão da gramática normativa e, por último, intervenção social que não fira os Direitos Humanos na conclusão. Todos esses critérios são determinados na Matriz de Referências da Prova de Redação do Enem, um documento em que temos todos os critérios de avaliação do texto. Infelizmente, o que se percebe, ano após ano, é que a redação no Enem é um diagnóstico de o quão nosso estudante não consegue chegar aos objetivos exigidos pela prova. Pode-se citar, por exemplo, o ano de 2014, quando mais de 529 mil pessoas que fizeram o exame obtiveram a nota zero por não compreenderem a proposta de redação e, desse modo, foram automaticamente excluídas do processo de seleção das instituições públicas que seguem o Sistema de Seleção Unificado (Sisu).

Cientes dessas dificuldades, nos últimos anos os estudos de linguagem, em especial os que seguem a orientação da Linguística de Texto, preocuparam-se em desenvolver pesquisas teóricas de ponta que pudessem contribuir com a prática de produção de texto, orientações de interpretabilidade e sobre a ação de “ensinar docentes a ensinarem”. Dentro desses estudos, merecem destaque os achados desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Protexto (UFC-CE), sob a coordenação da Profa. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CE), cujas linhas norteadoras estão em torno de trabalhos sobre coerência textual, intertextualidade, heterogeneidade, argumentação e, principalmente, referenciação. É nesse contexto que surgiram as pesquisas de Cavalcante (2011), sobre uma reformulação dos processos referenciais (uma simplificação das categorias de análise); o trabalho de Custódio Filho (2006), que analisou as (in)adequações dos processos referenciais em textos de estudantes pré-universitários e, também, nossa dissertação de mestrado (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011), em que desenvolvemos uma noção preliminar de consideração da coerência/coesão, considerando-se aspectos situacionais, cognitivos, culturais e sociocognitivos.

Com efeito, neste trabalho, apresentaremos os resultados teóricos e analíticos de uma das seções de nossa dissertação de mestrado (GARANTIZADO JÚNIOR, 2011), que objetivou demonstrar, a partir da perspectiva teórica de Custódio Filho (2006), como as expressões referenciais podem proporcionar a quebra da continuidade de um tópico iniciado e, mesmo assim, promover a constituição da coerência/coesão. Dessa forma, este artigo é relevante para os estudos da linguagem por promovermos a discussão teórica sobre os usos “adequados” e os “inadequados” que nossos estudantes apresentam em suas produções textuais e que, de alguma maneira, os professores corretores consideram como “correto” ou “incorreto”. Além disso, esperamos fomentar uma discussão acerca da prática pedagógica do ensino de produção de texto, tomando como base os eventuais usos no *corpus* em análise.

1 OS PROCESSOS REFERENCIAIS E A COERÊNCIA TEXTUAL

Quando falamos em produção e compreensão textual, sem dúvida um dos temas mais citados é o da referenciação. Segundo Marcuschi (2008), tal assunto continua sempre sendo desenvolvido a partir de suas relações com outros fenômenos linguísticos, tais como a questão da continuidade tópica e a questão da coerência textual. Por conta disso, segundo o pesquisador, se quisermos analisar como se constitui os processos referenciais, devemos levar em conta tais fenômenos.

Para isso, defendemos a noção de linguagem como atividade sociocognitivista. A consequência disso é que a cultura, as experiências dos sujeitos, os aspectos situacionais e a interação possibilitam que haja mudanças na determinação referencial. De acordo com Custódio Filho (2006), o estudo dos referentes enveredou por um caminho diferente a partir da proposta teórica denominada *referenciação*. O pesquisador acrescenta que a concepção sociointeracionista, ao postular que, no texto, dá-se por meio da linguagem a discretização do mundo, que resulta obrigatoriamente de uma elaboração cognitivo-social, toca na questão fundamental de que os referentes textuais (ou objetos-de-discurso) não são representações extensionalistas dos fenômenos empíricos. Em outras palavras, a referenciação apresenta como posição central a ideia de que a experiência perceptual é elaborada, cognitiva e socialmente, dentro do processo discursivo, pelos interlocutores.

Cumprir dizer que, em nosso trabalho, a expressão *referenciação* será usada no lugar de referência, pois esta sugere que os objetos-de-discurso¹ estão à margem do uso, além de dar uma ideia de que estes são constituídos a partir de uma relação pré-fabricada entre a realidade e o mundo. Acerca disso, Custódio Filho (2006) comenta que a mudança de nomenclatura (de *referência* para *referenciação*) não é apenas estética. A ideia de referenciação engloba os estudos dos fenômenos textuais em um contexto bem mais abrangente, o da sociocognição, que não era considerado nos trabalhos iniciais sobre referência. A referenciação constitui, portanto, uma atividade discursiva. O sujeito, por ocasião da interação verbal, opera sobre o material linguístico que tem à sua disposição e sobre escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com a sua proposta de sentido.

Marcuschi (2000) propõe que a **referência** e a **coerência** apontam para dois aspectos centrais da produção de sentido no texto. Contudo, mesmo ambos os fenômenos sendo de algum modo codependentes, não se pode determinar uma hierarquia de relevância entre ambos. Dessa maneira, embora se interpenetrem, são duas noções bastante diversas. Isso se confirma no fato de haver casos em que a referenciação de um elemento só é inferível a partir de estratégias globais sugeridas por atividades mentais, como no caso de referentes de pronomes sem antecedente explícito. Quanto a isto, defendemos que, **mesmo havendo antecedentes explícitos, em todos os casos ocorre a construção de um referente inferível a partir de uma estratégia global por atividades mentais**. O autor considera que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentido, e a coerência é o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos

¹ À luz da proposta da referenciação, como fora proposto por Mondada e Dubois (2003), neste trabalho, a terminologia *expressão referencial* será entendida como sendo uma entidade que é construída na atividade discursiva e é resultante da elaboração perceptual do referente. Este nos remete a uma dada expressão referencial, que, na verdade, é uma entidade do discurso. Devido a isso, Mondada e Dubois sugerem que o referente seja denominado de *objeto-de-discurso*.

representacionais. Ele chama a atenção para o fato de não devermos considerar a referenciação como um processo eminentemente local, assim como a coerência deve ser vista como um processo mais global, pois:

certamente, haverá casos em que a inferenciação dependerá de uma atividade global e não se dá por relações imediatas nem na simples identificação de referentes. Isto sugere que, em boa medida dos casos, coerência e referenciação são atividades imbricadas e essencialmente codeterminadas, realizando-se tanto global como localmente (MARCUSCHI, 2000, p. 9).

Dessa maneira, não se pode desconsiderar que o fenômeno da referenciação contribui para a construção dos sentidos em um texto, logo da coerência textual. Todavia, essa perspectiva teórica dos estudos em Linguística de Texto é um dos mais desafiadores e provocantes; além disso, temos um vasto campo de atuação e, principalmente, múltiplas abordagens classificatórias que visam à descrição dos tipos de expressões referenciais.

Custódio Filho (2006) trabalhou com a questão da (in)adequação das expressões referenciais em textos escolares de alunos aprendizes. O pesquisador, em seu trabalho, apresentou as limitações existentes nas propostas de Koch e Marcuschi (1998), Marcuschi (2000) e Koch (2004) e sugeriu uma mudança na proposta de Cavalcante (2003), proporcionando a ampliação por ele proposta quanto às anáforas com retomadas. Em seus achados, o pesquisador apresentou uma série de exemplos de casos de anáfora correferencial pronominal. Baseado em algumas expressões referenciais encontradas no trabalho de Antunes (1996), Custódio Filho concluiu que podemos ter casos em que um mesmo objeto-de-discurso pode ser representado sob pontos de vista distintos, inclusive quanto ao aspecto morfológico das representações. Os casos analisados por Custódio Filho (2006) apresentavam características distintas da anáfora pronominal clássica, em que não havia “assimetria” de flexão entre o anaforizado e o anafórico. Isso fez com que ele julgasse necessário que o fenômeno tivesse uma designação própria, de forma que se indicasse a sua peculiaridade. Então, ele sugeriu (numa perspectiva funcional) a designação de **anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional**. Tal designação Custódio Filho reconhece que pode ser provisória. Para confirmarmos isso, observemos os exemplos abaixo, presentes em Custódio Filho (2006, p. 72):

(1) O dinheiro trás desenvolvimento para a nação. Felicidade para milhares de famílias, porque eles não precisariam viver tão sacrificados. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

(2) O dinheiro hoje em dia, pode trazer felicidade para muita gente carente que existe no país, dando a eles uma certa melhora na condição familiar e esperança na vida. (texto produzido por aluno pré-vestibulando)

O autor reconhece que os exemplos acima são casos de anáfora correferencial pronominal, mas que apresentam uma característica distinta da anáfora pronominal clássica, em que não há “assimetria” de flexão entre o anaforizado e o anafórico. A expressão “milhares de famílias” é retomada por “eles” de maneira assimétrica, sem a concordância de gênero e número. O mesmo ocorre com “muita gente carente que existe no país”, que é retomado por “eles”. Por conta disso, o

autor julgou necessário que o fenômeno que ele analisou tivesse uma designação própria, de forma que se indicasse a sua peculiaridade. Assim, ele sugere a designação de anáfora correferencial pronominal com disjunção flexional, que aceitamos nesta pesquisa.

Com relação aos aspectos de investigação acerca das principais inadequações ocasionadas nos textos dos alunos, Custódio Filho (2006) inicia suas análises falando das expressões que proporcionariam quebra na continuidade textual. Dessa maneira, ele busca analisar as expressões referenciais responsáveis pela abertura de um tópico que não é continuado ao longo de um texto. Acerca disso, percebemos a estreita relação entre o tópico discursivo e os fenômenos da referenciação - como propõe Cavalcante (2011). Isso apenas reforça nossa ideia de que tanto as expressões referenciais quanto a manutenção tópica são fenômenos que merecem ser vistos como propiciadores da coerência, se o texto que o pesquisador estiver analisando for com a sequência argumentativa. Essas relações foram perfeitamente percebidas por Custódio Filho (2006) que, em seus achados, observou que o problema não estava na expressão referencial em si, mas na quebra de expectativa de manutenção de um objeto discursivo. Assim, o pesquisador propõe que se tratava de um problema exclusivamente da alçada da referenciação, já que envolvia também a continuidade tópica. Corroborando as propostas de Custódio Filho (2006), Alencar (2009) e Cavalcante (2011), diremos que **os tópicos são estabelecidos a partir dos objetos-de-discurso**. Diante disso, continuidade textual é também da alçada da referenciação.

No *corpus* de Custódio Filho (2006), o exemplo para essa quebra de continuidade presente em sua pesquisa foi o seguinte texto:

(3):

No Oriente Médio pessoas vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos. Como pode uma mulher que mora no Marrocos ter que passar 24 horas coberta não podendo mostrar seu corpo, seu rosto e até mesmo seus cabelos.

Mulheres não tem o direito de escolher seus próprios maridos, nunca casam-se por amor mas por interesses familiar, não tem o direito de ser autônomas e sempre tem que ser submissa aos homens.

Existem muitas desigualdades sexuais e sociais, lá o homem pode se casar com várias mulheres e forma várias famílias ao mesmo tempo, enquanto que as mulheres se traírem pode ser chicotiada ou pedrejada a praça pública.

Existem varias intoleranças culturais até hoje neste pais, muitas precisam ser mudadas tornando a comunidade mais feliz, principalmente as mulheres que vivem apenas para satisfazer os homens, sem qualquer direito mas com varios deveres. (R72)

O argumento usado pelo pesquisador para a quebra de continuidade textual foi o fato de a ocorrência da expressão referencial “pessoas” ser o predicado de que elas “vivem isoladas de suas próprias famílias, vizinhos e amigos”. Dessa maneira, ele julgou que se tratava de um objeto-de-discurso relevante no plano textual, já que fazia parte de um argumento apresentado logo na introdução (e na primeira frase). Por isso, seria esperado que esse referente fosse continuado no texto, o que, se levarmos em conta a noção de continuidade como manutenção de referente, não acontece.

Além disso, a expressão referencial “pessoas”, de certa forma, pode ser ancorada posteriormente no texto por meio de uma relação anafórica indireta com a expressão referencial “uma mulher que mora no Marrocos”. Isso se justifica pelo fato de sobre esta se predicar “algumas coisas” e, ao longo do texto, termos uma série de alusões a essa expressão, por meio de expressões anafóricas e de novas predicções. Entende-se, dessa maneira, que a expressão “pessoas” é correferencial em relação a “uma mulher”, proporcionando uma inadequação do uso das expressões referenciais, já que teríamos o referente “uma mulher” e suas anáforas, e nada é predicado em relação ao isolamento de seus familiares, vizinhos e amigos. O que se predica está no campo da submissão ao marido, a que a mulher marroquina (que não pode ser correferencial ao referente “pessoas” do Oriente Médio) está exposta. No entanto, acerca da relação existente entre as expressões referenciais apresentadas e a inadequação do uso delas no texto em destaque, o pesquisador argumenta:

a se julgar sob essa ótica, o exemplo (...) representaria, portanto, uma quebra de continuidade. Entretanto, pode-se levar em conta o fato de que as relações anafóricas não se estabelecem apenas no plano da estrita correspondência correferencial. Tomando-se esse argumento como base, seria plausível considerar que a expressão “uma mulher que mora no Marrocos” é uma anáfora parcial de “pessoas”, e que todas as predicções sobre a primeira expressão constroem de forma indireta uma situação de isolamento, o que se conecta à predicção construída para a expressão “pessoas”. Dessa forma, a continuidade estaria mantida, e a inadequação seria refutada, portanto. (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 98)

Como percebemos, com a citação acima, o pesquisador reconhece que as expressões referenciais estariam sendo usadas por meio de uma relação de anáfora parcial, o que as faria ter sentido e, assim, estariam propiciando a carência textual.

Outra possibilidade de termos a quebra da continuidade textual seria quando o texto traz um referente pela primeira vez, no entanto mostrando-o como se já tivesse aparecido anteriormente, proposta defendida por Costa Val (2006) e seguida por Custódio Filho (2006).

Atentemos para o exemplo retirado de Custódio Filho (2006):

(4):

A redução da maioridade de 18 para 16 anos é, hoje, um dos principais assuntos do nosso país. A sociedade não aguenta mais ser vítima desses assassinatos que ainda são considerados crianças.

Mais são essas crianças, que são responsáveis pelos crimes mais bárbaros do nosso país. E aí pergunto a vocês, se ainda são consideradas crianças, como terão cabeça e responsabilidade para cumprirem uma pena?

É só pensármos um pouco, se tiveram cabeça para planejar um assassinato eles tem cabeça e responsabilidade o suficiente para cumprir a penalidade dada pela justiça.

Não é justo, que um adolescente mate e no lugar de ir para a cadeia vá seus pais, ou passem 2 anos no máximo na Febem e voltem a conviver com a sociedade como se não tivesse acontecido nada.

Os adolescentes de hoje sabem muito bem o que fazem e o que é certo e errado. Mas também não adianta se falar de pena de morte, o que se deve fazer é trocar o sistema da polícia onde existem mais assassinos e traficantes (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p.97).

Na redação acima, Custódio Filho (2006) destacou o aparecimento das expressões marcadas como outra possibilidade de termos uma dupla análise para a adequação da expressão. Para ele, seria como se tivéssemos uma motivação prévia para o seu aparecimento. Dessa maneira, o pesquisador, pensando na sua provável adequação, defende que a expressão “crimes mais bárbaros de nosso país” atua como âncora para a anáfora indireta “mais... traficantes”. Trata-se de um argumento bastante plausível, principalmente porque uma das características da anáfora indireta é exatamente a apresentação de um referente novo sob o modo do conhecido. No entanto, a hipótese é refutada pelo pesquisador, pois, segundo ele, seria forçoso considerar, no caso em questão, por exemplo, que o texto trata da criminalidade cometida por menores de idade especificamente em relação a assassinatos, pois em nenhum momento falou-se, no texto, do tráfico de drogas. Logo, analisando-se sob esse prisma, a expressão “mais... traficantes” quebra a continuidade esperada de acordo com o plano textual desenvolvido. Esse argumento é perfeitamente comprovado, pois, embora seja uma das características da anáfora indireta apresentar uma entidade ainda não manifesta no cotexto, esta precisaria ser de alguma forma prevista, a fim de que seu processamento fosse efetivado. E não seria apenas uma provável âncora que garantiria esse grau de previsibilidade.

Com muita propriedade, Custódio Filho (2006) explica, em seu trabalho, dois exemplos que, de certa forma, podem ser vistos como adequados, levando-se em conta os fenômenos da referenciação, já que estes nos possibilitam que a informação seja ancorada e, dessa maneira, tenhamos continuidade tópica. Essa questão, para nós, é importantíssima, pois o pesquisador, justificando os motivos pelos quais usou os dois exemplos anteriormente apresentados por nós, nos diz que

o fato de apresentarmos a análise dos dois itens acima como controversa é mais um sinal de que a questão da inadequação, para que seja compreendida em profundidade, necessita de que se ponham as ocorrências para serem avaliadas a partir de diversos prismas, a fim de se poder depreender com mais profundidade o que é considerado como adequado ou inadequado e quais são as justificativas para tal julgamento (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 99).

A partir dessa visão, o autor traz duas importantes reflexões, que julgamos importante apresentar:

- a) Há, de fato, expressões que resultariam em quebra de continuidade referencial, uma vez que se assume a possibilidade de a continuidade ser estabelecida por relações que não apenas as de manutenção referencial.
- b) O fato de se perceber uma relação anafórica parcial num texto como o primeiro analisado é suficiente para que se aceite a estratégia utilizada como adequada?

Essas questões levantadas por Custódio Filho (2006) tiveram como consequência um posicionamento por parte do autor que, de certa forma, assemelha-se com o pensamento atual dos membros do Grupo de Estudos em Linguística PROTEXTO (UFC) e, obviamente, o nosso:

para se estabelecer referências bem sucedidas no plano da compreensão textual, não basta apenas utilizar estratégias que possibilitem o processamento das expressões, ou analisar apenas as relações entre expressões pertencentes a uma mesma cadeia

coesiva. A nosso ver, entrariam outras questões nessa tarefa, por exemplo: o esforço do receptor para realizar a contento o processamento, e o conhecimento do enunciador em relação a quais expressões o receptor espera que sejam continuadas e de quais este não tem essa expectativa (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 101)

O pesquisador reconhece que nem sempre os sentidos estarão sendo estabelecidos na superfície textual. Assim, o processamento de uma determinada informação deve ter associado a ela uma série de fatores que, de certa forma, serão amalgamados involuntariamente pelo receptor a fim de que este possa entender uma dada mensagem como coerente. No entanto, em textos de caráter argumentativo, como é o caso do corpus de Custódio Filho (2006), o uso de expressões referenciais será frequente e, para nós, indispensável, pois os processos referenciais possibilitam diretamente a constituição do que propomos ser coerência/coesão. Assim, na próxima seção, analisaremos como os processos referenciais, principalmente os de quebra da continuidade tópica, foram observados em nosso *corpus*.

2 ANÁLISE DO USO DE EXPRESSÕES REFERENCIAIS NOS TEXTOS DE ALUNOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

Seguindo as orientações de Custódio Filho (2006), percebemos que a quebra da continuidade, provocada por expressões referenciais, esteve presente nos textos dos alunos pré-universitários que analisamos. Em muitos momentos, percebemos alguns casos em que a continuidade textual foi prejudicada pela não continuidade de um tópico que fora introduzido a partir de uma expressão referencial. Um exemplo disso é a redação abaixo:

(5):

O percentual de desigualdade tecnológica é muito grande no Brasil. Pois, apesar do grande consumo das classes médias e das altas, há muitos brasileiros que nunca tiveram contato com nenhum tipo de um artigo moderno.

Os principais fatores que fazem com que isso aconteça são a má distribuição de renda e a falta de interesse do governo na inclusão digital. Pois como esses bens tem um valor muito alto a população carente acaba não tendo condições para compra-los.

Tem meio de comunicação tecnológica bastante conhecida é a internet. Porque muitos cidadãos que não tem como adquiri-la podem usá-la em locais que o acesso é vendido pela hora.

Para tornar o nosso país mais avançado temos que diminuir as desigualdades. Porque se uma parte da população tiver acesso a tecnologia e outra não crescerá ainda mais a exclusão social. E com isso vários outros problemas aparecerão, como o preconceito (RED1).

Percebemos que a expressão referencial “um artigo moderno” aparece, assim como no exemplo de Custódio Filho (2006), logo na introdução. No entanto, essa expressão referencial inicia um tópico o qual aparentemente não será mais desenvolvido. O que faz com que o texto se mantenha com sentido e ocorra uma continuidade do tópico é o fato de algumas expressões referenciais estarem sendo ancoradas de maneira indireta, constituindo uma relação anafórica indireta. De maneira

semelhante, o pronome “isso”, no segundo parágrafo, é um anafórico encapsulador do conteúdo de todas as informações contidas no primeiro parágrafo do texto, continuando uma informação que, como vimos, não foi desenvolvida, já que o tópico central iniciado não foi retomado diretamente. O uso desse pronome reforça a ideia de que, em algumas situações de uso, as expressões referenciais são usadas de maneira “inadequada” do ponto de vista gramatical, mas estabelecem relações de sentido no texto, mesmo que indiretamente.

Segundo a proposta de Cavalcante (2011), as anáforas indiretas apresentam, como um dos elementos básicos, o fato de as âncoras textuais serem decisivas para a interpretação dessas anáforas. Isso se dá pelo fato de haver o estabelecimento de certas pontes entre as informações já dadas e as novas, o que permite aos referentes serem ativados pelos processos cognitivos inferenciais, mobilizando, assim, os conhecimentos armazenados na memória dos indivíduos. Isto é, a interpretabilidade ocorre referencialmente, mesmo não havendo um antecedente explícito no cotexto. Assim, o que ocorre na interpretação do texto nada mais é do que um processo de referenciação implícito. Também são características da anáfora indireta a presença de expressões nominais definidas, indefinidas e pronomes na sua realização, e a inexistência de relação de correferência entre a anáfora e sua âncora ao longo do texto.

Entendemos que, quando o produtor nos fala de “um artigo moderno”, ele está introduzindo uma expressão referencial no final do parágrafo em que, comumente, o produtor explicita a tese a ser defendida. Como vimos, o tópico introduzido só será retomado novamente pela expressão “isso”, que funciona como um encapsulador. Entretanto, apesar dessa retomada, a ideia central não é devidamente desenvolvida ao longo do texto, mas não faz com que o sentido do texto seja quebrado. Na verdade, o produtor busca, de certa forma, fazer certas relações entre as expressões referenciais apresentadas ao longo da superfície textual. Essa busca de sentido é que nos permite ativar, indiretamente, “um artigo moderno” a “inclusão digital”. Isso se confirma pelo fato de o produtor do texto ter apresentado no parágrafo introdutório que “um artigo moderno” seria uma das consequências de a população, embora consumista de certos produtos tecnológicos, não poder ainda ter certos artefatos, no caso “um artigo moderno”. Em seguida, no outro parágrafo, o autor diz que um dos motivos que fazem com que isso aconteça (a população não ter acesso a um artigo moderno) é o fato de o governo não ter interesse em fazer uma “inclusão digital”. Interessante notar que, mais adiante, em “tendo condições para compra-los”, o pronome oblíquo, mesmo estando no plural, será associado novamente a “um artigo moderno”, ficando claro que o produtor cometeu um equívoco no que tange às regras de concordância. Dessa maneira, a coerência textual se fez presente no texto por meio do entendimento das relações entre as expressões referenciais. Por isso, reafirmamos que a referenciação é um dos principais mecanismos que possibilitam a constituição do fenômeno da coerência textual.

A aposta excessiva em artimanhas inferenciais do leitor também foi encontrada em outra redação de nosso *corpus*, abaixo:

(6):

A tecnologia é algo que cresce à cada dia. Pessoas do mundo inteiro são dependentes desses recursos, mas a facilidade no uso destes aparelhos não está disponível para toda a sociedade.

A desigualdade social só aumenta, devido aos avanços. Pessoas de baixa renda não podem consumir estes produtos, tanto pelos preços, que são muito altos no mercado, quanto pelo grau de escolaridade.

A classe menos desenvolvida não tem acesso a cursos de informática, por exemplo, esses são caros e nem todos tem computador em casa, o que acaba prejudicando a aprendizagem.

A população mais pobre está atrasada, enquanto as crianças menos favorecidas estão tendo aula em lousa de giz, as mais favorecidas estão assistindo aula em lousa digital.

Os órgãos governamentais deveriam disponibilizar cursos gratuitos, onde o povo tivesse acesso à tecnologia e conseqüentemente fossem preparados para o mercado de trabalho. São essas iniciativas que iram melhorar a desigualdade social no Brasil (RED 10).

A forma como o texto é produzido nos faz buscar, logo nas primeiras linhas, uma relação de ancoragem entre a expressão referencial indireta, pois a expressão referencial “desses recursos” não possui um argumento direto, mas inferimos que se trata de recursos tecnológicos. Dessa maneira, podemos dizer que ocorre uma ancoragem indireta com a expressão referencial “a tecnologia”. Essa última expressão é a que aparece como tópico, logo na tese. Mas, se atentarmos bem, ela será retomada ao longo da superfície textual por “destes aparelhos” e, mais adiante, por “estes produtos”. Essas duas expressões se referem indiretamente a “a tecnologia” a partir do mecanismo inferencial de que estamos falando de aparelhos tecnológicos e que os produtos falados são produtos tecnológicos, o que só fará sentido na associação com a expressão “a tecnologia”. Importa observar, também, que a expressão “os avanços” também terá um processo de ancoragem similar aos já comentados. Na verdade, o produtor do texto omite uma série de informações que, provavelmente, ele julga desnecessárias, ou que podem ser facilmente retomadas. No caso, quando ele argumenta que “a desigualdade social só aumenta, devido aos avanços”, logo pensamos a partir de um jogo de inferência que os avanços de que o produtor está falando são tecnológicos, já que a tese a ser defendida no texto é que “a tecnologia” cresce a cada dia.

Observemos, agora, outra ocorrência de nosso *corpus*:

(7):

Nos últimos tempos o bullying vem sendo um assunto que ao longo dos dias aumenta o número de pessoas que sofrem dele. É uma forma que elas acharam de humilhar outras por meio de apelidos e agressões (RED. 14).

Se observarmos bem, o pronome “elas” só será entendido no texto, quando buscamos interpretá-lo a partir de uma anáfora direta com pessoas que causam o *bullying*. O emprego do pronome “elas”, como se o ser referente já estivesse aparecido, propicia uma quebra na continuidade referencial, tanto que uma leitura mais apressada pode causar ambigüidade e, conseqüentemente, uma contradição ao argumento apresentado, já que o produtor nos diz que “aumenta o número de pessoas que sofrem dele”, em que “dele” ancora diretamente “o bullying”; e, em seguida, o pronome “elas” inicia uma nova informação: “forma que elas acham de humilhar outras por meio de apelidos e agressões”, como se as pessoas sofressem e, ao mesmo tempo, praticassem o *bullying*. Dessa forma, “elas” está se relacionando indiretamente a pessoas que praticam o *bullying* e não às que o sofrem.

Sobre o uso das expressões referenciais no texto dos alunos, é importante uma reflexão sobre o que é “adequado” do ponto de vista normativo e o que seria “inadequado”. Como demonstramos, muitas expressões, se analisadas com o olhar da Gramática Normativa, seriam enquadradas como usos indevidos pelos produtores de um texto escrito. Entretanto, do ponto de vista linguístico, levando-se em conta o processo de geração dos sentidos, principalmente sob a ótica das relações existentes entre a referenciação e a coerência textual, as expressões contribuem para a coerência. Com efeito, esses usos proporcionam a quebra da continuidade do tópico desenvolvido, mas não referem diretamente o sentido do texto, pois a coerência é mantida.

CONCLUSÃO

Como se demonstrou, o uso das expressões referenciais em textos de alunos pré-universitários, em muitas situações, pode proporcionar a quebra da continuidade tópica, ferindo normas gramaticais da Gramática Tradicional, mas, do ponto de vista dos estudos de referenciação, são usos explicáveis. Ademais, demonstramos que o uso desses recursos, apesar de promover a ruptura de uma ideia, não interfere no sentido global do texto, promovendo a coerência textual.

Ficou evidente que os estudantes usam anáforas indiretas na constituição de sua argumentação, o que dificulta o processo de interpretação do corretor/leitor o qual, desse modo, acaba penalizando o estudante, quando se trata de processo seletivo, como é o caso do Enem, por exemplo. Nesse contexto, fica a sugestão de que outros trabalhos possam tentar provar quais os impactos que os processos referenciais causam no processo de correção da prova do Enem. Nesse sentido, o grande desafio seria observar como os processos referenciais são tratados na Matriz de Referências da Prova de Redação do Enem.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. N. de. **O tópico discursivo nas dissertações de alunos do ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.
- ANTUNES, M. I. **Aspectos da coesão do texto**: uma análise em editoriais jornalísticos. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- COSTA VAL, M. da G. **Redação e textualidade**. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da (in) adequação. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- GARANTIZADO JÚNIOR, J. O. S. **Preliminares para a definição de coerência/coesão**. Dissertação (mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

KOCH, I. G. V. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, I. G. V.; MARCUSCHI, L. A. **Processos de referenciação na produção discursiva**. Revista DELTA, São Paulo, v. 14, 1998.

MARCHUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. Tradução Mônica Magalhães Cavalcante. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (Org.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 17-52.

REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA: UMA ANÁLISE DE TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO¹

*Josinaldo Pereira de Paula**

*Lidiane de Moraes Diógenes Bezerra***

RESUMO

Este trabalho é parte de um TCC intitulado “Referenciação anafórica: uma análise comparativa de textos produzidos por alunos do ensino fundamental e médio”, apresentado ao curso de Letras, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Campus de Pau dos Ferros. Nosso objetivo é investigar como ocorre a referenciação anafórica em textos escritos por alunos do ensino médio. Nosso *corpus* é composto por artigos de opinião de alunos do 3º ano do ensino médio, produzidos em uma oficina de produção textual ofertada no Estágio Supervisionado II, do curso de Letras, da referida universidade. Como aporte teórico, lançamos mão de Mondada e Dubois (2003), Koch (2004, 2005, 2006, 2008), Cavalcante (2003, 2011, 2012), Marcuschi (2001, 2008, 2012), entre outros. Nossos resultados apontam que os textos apresentam um excesso de repetições por anáforas pronominais, repetição total e parcial; isto porque os alunos ainda não conseguem diferenciar claramente o que Marcuschi (2001) chama de *bimodal*: quando o aluno passa a dominar a modalidade oral e a escrita e, assim, trazem traços da oralidade para escrita. Concluímos que as contribuições da Linguística Textual para a construção do texto enquanto processo não são aplicadas como deveriam em sala de aula. Dessa forma, entendemos que um trabalho com a reescrita é relevante para o aluno refletir sobre seu texto e, assim, usar adequadamente os recursos da referenciação anafórica. Por fim, acreditamos que esses resultados, levados ao contexto de sala de aula, podem contribuir para o ensino de produção de texto na disciplina de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Linguística textual. Referenciação anafórica. Textos escritos.

ABSTRACT

This work is part of a TCC which is titled “Anaphoric Referencing: a comparative analysis of texts produced by students of primary and secondary education” we developed when we were at Art Course, in the University of Rio Grande do Norte State, at Campus of Pau dos Ferros town. We aim at investigating how pronoun reference occurs anaphorically in texts written by students from high school. Our corpus is formed by opinion articles, produced by students in the 3rd year of high school in a textual production workshop offered at school as an action developed by the university. As theoretical background we took contributions by Mondada and Dubois (2003), Koch (2004, 2005, 2006, 2008), Cavalcante (2003, 2011, 2012), Marcuschi (2001, 2008, 2012) among others scholars. Our results point out that the text shave an excess of pronominal anaphora repetitions, and those repetitions occur in general and partial parts of the text. This is because students still fail to clearly differentiate what Marcuschi (2001) calls bimodal: when the student begins to dominate the oral mode and writing and this way he/she transfer oral traits for writing. We conclude that the contributions of textual linguistics for the construction of the text as a process are not applied as they should be in the classroom. Thus, we understand that a job with the rewrite is relevant to the student reflect on your text and thus properly use the resource so anaphoric referencing. Finally, we believe that these results can contribute to the text production of teaching in the discipline of Portuguese Language just because they were conducted in classroom.

Keywords: Text Linguistics. Anaphoric Referencing. Written texts.

¹ Trabalho apresentado em sessão coordenada no I Simpósio de Linguística Textual na Universidade Federal do Ceará.

* Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestrando em Letras do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Portalegre, Brasil naldo.portalegre@gmail.com.

** Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pau dos Ferros, Brasil. lidmoraes@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

Os aspectos da referenciação são relevantes na construção da adequação e do sentido dos textos. Os estudos de Cavalcante (2011, p. 16), por exemplo, dizem da referenciação como “condição fundamental para que, nas práticas comunicativas, os participantes (re) construam a coerência do texto”, ou seja, os recursos referenciais bem aplicados implicarão, também, na sua qualidade final.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é investigar como os recursos referenciais são utilizados pelos alunos do ensino médio para a construção dos sentidos do texto e também do que Antunes (2009) chama de adequação contextual do gênero artigo de opinião.

Atualmente, sabemos que, com a acessibilidade proporcionada pela era digital, os docentes têm facilidade em saírem do livro didático e buscarem uma série de recursos como, por exemplo, textos e vídeos de diversos gêneros, que estão disponíveis na internet e podem ser usados para tornarem as aulas de produção de texto mais dinâmicas e incentivar o discente a escrever. Nesse sentido, com toda essa facilidade, o que nos interessa observar é como os textos estão sendo produzidos em relação aos aspectos textuais da referenciação.

Nesse foco, realizamos um trabalho abordando os aspectos da referenciação anafórica. Mondada e Dubois (2003, p. 20) afirmam que o processo de referenciação se constrói através de “objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo”, ou seja, a forma de nos referirmos ao mundo não está presa apenas ao valor semântico de fatores linguísticos, mas também ao contexto pragmático em que é proferido o discurso. As inferências, o conhecimento de mundo, o conhecimento cultural mútuo daqueles que estão envolvidos em um discurso específico é, em muitas situações, o elemento principal para que ocorra sucesso na comunicação. Como as autoras afirmam, existe uma negociação cognitiva e intersubjetiva entre os falantes no momento em que o discurso é proferido. Assim, o sentido é construído naquele momento. Essa negociação é individual e pode ser útil apenas para aquele momento de discurso, pois, em outra situação, os mesmos falantes podem usar as mesmas palavras com sentidos diferentes ou podem se referir aos mesmos objetos com outros fatores linguísticos que são adequados para aquela situação comunicativa.

Portanto, usamos como suporte teórico diversos estudos que, no decorrer do tempo, têm discutido como os recursos da referenciação são usados na construção de textos escritos e orais em diversos gêneros textuais. Trabalhos mais introdutórios como o de Mondada e Dubois (2003) apresentam os conceitos já existentes sobre esses estudos, mas também apresentam ideias opostas que são pertinentes para os estudos atuais da Linguística Textual, ou seja, abrem uma visão mais ampla sobre o referente, pois as autoras questionam a concepção clássica da referência e adotam o conceito de referenciação que dá conta das práticas simbólicas discursivas do mundo. Os trabalhos de Koch (2004) e Cavalcante (2011) também assumem a perspectiva da referenciação e contribuem discutindo categorias de análise, a exemplo das relacionadas à referenciação anafórica, entre outros diversos estudos que têm se preocupado em apresentar como os processos de referenciação contribuem para a construção dos sentidos do texto.

Nosso procedimento metodológico de coleta e análises dos dados se deu com produções realizadas pelos alunos de uma oficina de produção textual de trinta horas aula, com foco no artigo de opinião ofertada na disciplina Estágio Supervisionado II, no semestre 2013.1, à qual frequentaram onze alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino. Nesse sentido, realizamos uma seleção, codificação e tabulação dos dados encontrados em cada artigo de opinião. Fizemos a apresentação dos dados em quadros demonstrativos, enfatizando os dados qualitativos e quantitativos, para ser possível a reflexão através de exemplos retirados dos textos dos discentes, e, em seguida, apresentamos os resultados obtidos.

Nosso trabalho está organizado em três partes. Na fundamentação teórica, apresentamos os fundamentos da abordagem da referenciação e a referenciação anafórica. Na análise dos dados, realizamos a apresentação dos resultados encontrados nos textos dos alunos do ensino médio, comentando alguns exemplos. Por fim, nas considerações finais, retomamos os nossos objetivos, relacionando-os aos resultados alcançados, como também apresentamos as contribuições da pesquisa e uma perspectiva de aplicação dos resultados no contexto atual do ensino de Língua Portuguesa.

1 REFERÊNCIA, REFERENCIAÇÃO E REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA

Neste tópico, apresentamos uma breve discussão sobre a referenciação e a referenciação anafórica. Como aporte teórico, temos Mondada e Dubois (2003) que discutem o conceito de referência a partir de uma abordagem sociocognitiva interacionista da linguagem, e socioconstrutivista do fenômeno da referência. Também recorreremos a outros estudos que seguiram essa perspectiva, como Koch (2002, 2004, 2005), Cavalcante (2011, 2012) e Marcuschi (2012), que apresentam uma releitura do termo referência, apontando o conceito de referenciação que dá conta das relações instáveis entre a linguagem e o mundo.

Uma série de pesquisas, por muito tempo, afirmou que a língua seria a representação quase real das coisas. Com Mondada e Dubois (2003, p. 17), entendemos que a língua era estudada como “um sistema de etiquetas que se ajustam mais ou menos bem às coisas” As pesquisas sobre esta temática apresentavam uma perspectiva da língua enquanto representação clara e transparente, ou seja, estável, na qual cada signo linguístico se ajusta às coisas no mundo. Nesse sentido, Mondada e Dubois (2003) afirmam ser uma utopia pensar a língua nesta perspectiva, pois existe uma instabilidade na língua, e esta não é apenas um sistema de representação das palavras em relação às coisas. As autoras têm uma visão de língua mais complexa e, com isto, decidem não observar a língua a partir da concepção clássica da referência, mas sim como um processo de referenciação.

Sob esta nova perspectiva da referenciação, Mondada e Dubois (2003), a partir dos estudos sociocognitivos interacionistas, apontam que existe um problema em mapear a língua em relação às coisas, que a língua não é um sistema estável, mas sim que existe uma instabilidade na língua e que os sentidos são construídos a partir das situações sócios discursivas entre os sujeitos históricos sociais. Dessa forma, tendo a língua como processo de referenciação, Mondada e Dubois (2003, p. 19) citam que não é relevante “perguntar como [...] os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas, estruturam e dão sentido ao mundo”.

Desse modo, na abordagem da referenciação, existe uma preocupação em estudar como os sentidos das coisas no mundo ocorrem através das atividades cognitivas humanas, que se apresentam através dos signos linguísticos, mas que o sentido dado ao mundo não depende apenas do aparato linguístico, pois, muitas vezes, o contexto sócio histórico e cultural é quem é fundamental para que se atribuam sentidos aos diversos textos que circulam na sociedade, ou seja, as palavras, imagens e cores têm diversas significações, dependendo da atividade discursiva humana em determinado contexto social. Podemos entender com Koch (2004) que os signos linguísticos estão à disposição do sujeito em qualquer situação comunicativa. No entanto, no decorrer da interação verbal, é possível que o enunciador precise sair do conteúdo simplesmente semântico para que seu interlocutor atribua sentido àquele signo, naquela situação comunicativa. Nesse sentido, nos estudos da referenciação, uma palavra vai além do seu sentido semântico, pois ela se modifica dependendo do contexto em que ela for inserida e, muitas vezes, para entendermos a verdadeira significação daquela palavra, naquele contexto, precisamos estar inseridos no contexto em que está ocorrendo a interação verbal, ou buscar nossos conhecimentos de mundo.

Dessa forma, Koch (2002, p.209) afirma que “a referenciação constitui uma atividade discursiva”, no sentido que ela acontece no momento em que o texto ocorre independente dele se manifestar de forma verbal ou não verbal. Nesse sentido, Cavalcante (2011) também trata da instabilidade da língua em relação ao uso dos processos referenciais, afirmando que “nem os elementos do discurso nem as entidades do mundo têm uma segmentação já pronta, dada *a priori*; os referentes, ou *objetos de discursos*, são categorias cognitivas apresentam uma instabilidade inerente a eles” (CAVALCANTE, 2011, p. 26). A autora reforça a ideia da instabilidade dos referentes e que o sentido da linguagem em um discurso não depende das palavras representando coisas, mas sim dos falantes que categorizam e recategorizam os objetos em situações diversas no mundo.

Após esta discussão sobre referenciação, a seguir, abordaremos os estudos de um dos processos referenciais utilizados na construção dos textos: a referenciação anafórica. Este é um aspecto da referenciação fundamental para a construção dos sentidos e adequação contextual de qualquer produção oral ou escrita. A adequação contextual, segundo Antunes (2009) ocorre devido ao nível de preocupação que o autor tem com a linguagem usada no seu texto dependendo do contexto em que irá utilizá-la, podendo ser oral ou escrito, por exemplo, no texto oral temos a fala mais despreocupada em contextos informais e um dizer mais rebuscado em um contexto de uso formal da oralidade. No texto escrito, por exemplo, temos menos preocupação na escrita de textos informais, como bilhetes, o bate papo com amigos na internet, mas também em produções textuais com objetivos mais formais como textos jornalísticos, jurídicos e, no caso da discussão deste trabalho, que é o artigo de opinião, o autor deve se preocupar com a linguagem utilizada para, a partir dela, argumentar sobre determinado tema e conseguir a adesão dos seus leitores à sua posição em relação a discussão presente na sua produção textual.

Diante disso, Cavalcante (2012, p. 123) afirma que “a estratégia anafórica diz respeito à continuidade referencial, ou seja, à retomada de um termo referente por meio de novas expressões referenciais”. Com a autora, observamos que as formas referenciais anafóricas são responsáveis pela continuidade do texto, e esta continuidade ocorre de forma adequada quando o autor faz uma reflexão sobre como usar estes recursos referenciais no seu texto, pois o mau uso pode fazer o inverso, ou seja, prejudicar a continuidade e a informatividade da produção

textual. Entendemos, assim, que a referenciação anafórica não é apenas uma forma de retomar o referente, o que, segundo Koch (2004, p. 59) “[...] não é simplesmente em localizar um segmento linguístico no texto (um ‘antecedente’) ou um objeto específico no mundo, mas, sim, algum tipo de informação anteriormente alocada na memória discursiva”. Dessa forma, a autora afirma que os elementos que constituem uma anáfora não se referem apenas a antecedentes utilizados anteriormente no corpo do texto, mas toda informação que o leitor traz em sua memória discursiva que pode surgir no momento da leitura. Nesta perspectiva, por exemplo, a anáfora pronominal é usada para evitar a repetição do termo usado anteriormente, mas também é aconselhável usar a repetição total do termo nos momentos que o uso do pronome pode causar duplo sentido ao dizer do autor. A anáfora por sinonímia ou parassinonímia é usada no momento em que o autor usa uma expressão inteira que retoma o referente; nessa expressão, pode estar uma posição argumentativa do autor em relação ao tema abordado, ou ainda o acréscimo de uma informação, trazendo, assim, mais informatividade, o que contribui também para a progressão textual.

O mau uso das expressões referenciais pode prejudicar a intenção do autor na construção de um texto. Em relação à pronominalização, Marcuschi (2012, p. 69) escreve que “o exagero no uso da pronominalização num texto leva a uma progressiva diminuição da informação e a uma dificuldade crescente de processamento cognitivo”. Com esta informação, entendemos que, quando o autor de um determinado texto retoma muitas vezes o mesmo referente, usando a repetição total do termo sem ser de forma estratégica como pode prejudicar a informatividade do texto, como também o seu sentido.

Dessa forma, Antunes (2010, p. 122) reforça a ideia que a repetição do mesmo referente deve ter regras quando cita que “Tais considerações não significa que a repetição de palavras seja absolutamente livre e não tenha suas regularidades. Tem, sim”. Entendemos com a autora que a repetição é relevante se seu uso for com algum propósito e não apenas por falta de atenção ou pobreza vocabular, ou seja, como a escritora coloca, é um recurso funcional; deve ter uma função específica no enunciado.

Seguindo a classificação proposta por Koch (2004), temos os grupos das anáforas correferenciais e as não-correferenciais. Nesse trabalho, apresentaremos os conceitos das correferenciais, pois são as que usamos como categorias de análise no nosso trabalho.

As *anáforas correferenciais* são as retomadas de referentes do texto anteriormente expressos que podem se concretizar por meio da *repetição total* ou *parcial*, essas ocorrem quando o núcleo da forma nominal ou pronominal é repetido na íntegra ou parcialmente. As retomadas por *sinonímia* ou *parassinonímia* ocorrem quando uma retomada é feita por uma expressão sinônima ou quase-sinônima; as retomadas por *hiperonímia* ocorrem por meio de um hiperônimo relacionado ao indivíduo-espécie, espécie-gênero. Por um *termo genérico*, efetua-se por meio de nomes referentes ao mesmo gênero, ou seja, que designam a mesma coisa e, por último, as retomadas por *descrições nominais*, que ocorrem porque, ao invés de utilizar a palavra, é apresentada a sua descrição dependente do contexto.

2 REFLEXÕES SOBRE O USO DOS RECURSOS DA REFERENCIAÇÃO ANAFÓRICA EM TEXTOS ESCRITOS POR ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

A partir de agora, apresentamos a análise dos dados. O nosso *corpus* é composto por onze artigos de opinião do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino.

Nesse sentido, realizamos uma análise prévia do material, transcrevemos os textos, preservando as suas versões originais, e enumeramos a quantidade de ocorrências anafóricas nos textos deste nível de ensino, tendo como base teórica as categorias apontadas por Koch (2004). Assim, a seguir, apontamos nossos resultados e reflexões, utilizando exemplos retirados dos textos.

2.1 Uma visão geral sobre os dados

Em uma análise prévia, foi possível detectar, nos onze textos, sessenta e oito anáforas correferenciais divididas em: vinte e seis anáforas pronominais, vinte anáforas por sinonímia ou parassinonímia, vinte por repetição total e duas por repetição parcial.

Em relação às ocorrências de anáfora indireta, constatamos vinte e duas ocorrências a partir de seis palavras diferentes que retomam de forma indireta o título. No entanto, especificamente para este trabalho, discutiremos apenas as anáforas diretas.

Dessa forma, separamos as ocorrências com mais regularidade nos textos para apresentarmos nossas discussões, utilizando sete exemplos e, assim, tentamos explicar o porquê desses resultados e como eles influenciam no sentido e na adequação contextual no gênero artigo de opinião.

Como proposto, agora, faremos uma exposição ilustrativa e interpretativa de algumas ocorrências retiradas dos textos, a fim de ilustrar a análise dos dados. Nossa sistematização será da seguinte forma: começaremos discutindo as anáforas pronominais, em seguida, as anáforas por repetição total e, por fim, as anáforas por sinonímia ou parassinonímia.

2.2 O uso das anáforas pronominais

A anáfora pronominal, segundo Koch (2004), ocorre quando o autor de um determinado texto usa um pronome como forma de retomar o referente já citado anteriormente. A seguir, os exemplos com algumas ocorrências sobre a forma como os alunos do ensino médio usam este recurso em suas produções textuais:

Exemplo 01

Texto 07: Maioridade Penal²

“**Esses jovens** quando cometem um crime [...] **eles** são encaminhados para uma instituição educativa, onde **eles** vão cumprir muitas tarefas socioeducativas, onde **eles** cumprem a pena de acordo com a infração”.

² Todos os textos do ensino médio têm o mesmo título, no caso, “Maioridade Penal”.

Neste trecho, o aluno usa três anáforas pronominais com o pronome pessoal no plural “eles” para retomar o termo “Esses jovens”. Dessa forma, este é um uso inadequado da referenciação anafórica, uma vez que a aplicação de apenas uma retomada anafórica seria o suficiente para a produção deste trecho do texto. Não complementa o sentido quando o autor usa mais de uma vez, sendo que as outras vezes são apenas repetições que prejudicam a produção textual. Nesse sentido, as escolhas referenciais presentes no exemplo (1), para o artigo de opinião, estão sem nenhuma estratégia argumentativa e, assim, o professor poderia orientar o discente a uma revisão do texto, na qual o aluno retiraria alguns destes pronomes deixando sua produção textual mais clara e mais adequada para o gênero textual solicitado. Como forma de ilustração, vejamos como ficaria este trecho reconstruído retirando a retomada pronominal “eles” do referente “Esses jovens”, deixando-o como forma de elipse, que também é um objeto de estudo da referenciação.²

“Esses **jovens** quando cometem um crime são encaminhados para uma instituição educativa, cumprem muitas tarefas socioeducativas, e pagam a pena de acordo com a infração”.

Observamos que, da forma como ilustramos, o texto fica mais adequado e com as ideias sistematizadas, de forma que melhora a compreensão para o leitor.

Antes de refletirmos mais sobre esta ocorrência, realizaremos outra exposição de mais um trecho semelhante encontrado em outro texto:

Exemplo 02

Texto 10: Maioridade penal

“Os **jovens** não devem ir para prisão desde cedo, **eles** estão numa fase passando para adultos e tem poucas experiências de vida, imagine-**os** numa cadeia **eles** podem se tornarem mais agressivos [...] muitos querem ter vida própria e escolas boas de qualidade, pois ocuparia o tempo e **eles** não faria tanta besteira. O que mais incentiva os **jovens** a cometerem crimes, é [...]”.

No exemplo (2), temos a anáfora pronominal também através do pronome pessoal no plural “eles”, sendo usada para retomar o referente “jovens” por três vezes, e também através do pronome do caso oblíquo “os”. Por fim, temos uma anáfora por repetição total do termo “jovens”. Assim como ocorreu no exemplo (1), também percebemos o uso excessivo da anáfora pronominal, influenciando na construção do texto, uma vez que podemos observar retomadas muito próximas, como é o caso do uso do pronome reto “os” e logo em seguida, o uso do pronome pessoal “eles” e outras totalmente desnecessárias, como ocorre no fim do trecho com o pronome pessoal “eles”, sendo que sua ausência não iria interferir de forma nenhuma na construção do sentido.

Uma explicação para o excesso de uso deste recurso anafórico seria que o aluno do ensino médio ainda apresenta traços da oralidade nos seus textos, como também sente dificuldade em articular as ideias e sistematizá-las no papel, assim, é mais fácil para eles escreverem usando retomadas por

³ Neste trabalho, abordamos apenas a referenciação anafórica. Para uma discussão sobre elipse, ver Koch (2002).

meio dos pronomes. Portanto, entendemos que o uso dos aspectos da referenciação, de forma mais intensa, em conjunto com os outros conteúdos nas aulas de produção textual, contribuirá para o aluno entender estes recursos e aplicá-los nos seus textos de forma coerente, sem usar exageradamente, como também não selecionar apenas os mais simples, ou seja, o discente, sendo orientado acerca deste conteúdo e tendo a consciência na hora da produção dos seus textos, terá mais facilidade de escrever, atribuir sentido e adequação contextual às suas produções.

Com estas reflexões, finalizamos a discussão sobre o emprego das anáforas pronominais nos textos dos alunos do ensino médio. Em seguida, começaremos as discussões sobre ocorrências de anáforas por repetição total.

2.3 O uso das anáforas por repetição total

Nesta perspectiva, após esta exposição sobre o uso da anáfora pronominal nos textos, a seguir, abordamos o uso da anáfora por repetição total que, segundo Koch (2004), ocorre quando o autor do texto usa o mesmo termo de forma integral para retomar um referente citado anteriormente no seu texto. Vejamos a seguir os exemplos de trechos dos textos, nos quais ocorre o emprego deste tipo de anáfora.

Exemplo 03

Texto 09: Maioridade Penal

“[...] a maioridade penal para 16 anos, mas tem que ser uma decisão bem pensada, pois pode prejudicar o futuro dos **jovens** [...] Contudo nossa pátria pode tentar diminuir a enorme violência com algumas contribuições para os **jovens**, como melhorar a educação, criar projetos que gerem empregos que tirem os **jovens** das ruas [...]”.

O aluno neste trecho repete por duas vezes o termo “jovens” sem se preocupar em utilizar os diversos recursos disponibilizados pela referenciação para recategorizar o referente e conseguir construir de forma mais adequada seu texto. O sentido aqui não é prejudicado, mas a repetição do mesmo referente tira a oportunidade do autor disponibilizar mais informações ao seu leitor e, até mesmo, se posicionar de forma argumentativa em relação à temática, já que os discentes estão construindo um artigo de opinião. Lembramos que estamos fazendo análise de textos de alunos do 3º ano do ensino médio e esses aspectos da referenciação anafórica já deveriam estar mais assimilados por eles. No nosso próximo exemplo, apresentamos todas as retomadas anafóricas feitas pelo autor durante o seu texto através da repetição total do termo. Observemos o exemplo e, em seguida, uma reflexão sobre esta questão nos referindo às duas ocorrências:

Exemplo 04

Texto 05: Maioridade Penal

“Muito se fala na redução da **maioridade penal** no Brasil, na qual será reduzido para 16 anos a idade penal dos **jovens**. Mas será que a 'resolveria o número de crimes por esses **jovens**? A redução da maioridade penal pode sim reduzir a quantidade de crimes cometidos por esses **jovens**. [...] Mesmo que a maioridade penal seja reduzida muitos **jovens** continuam cometendo atos criminais. No Brasil

a lei é muito fraca em relação a punição aos **jovens** criminalistas , pois muitas das vezes não ela não pune severamente os **jovens** pelos seus atos [...] Certamente irão pagar por seus crimes em presídios, onde não se tem estrutura qualificada e seguras para esses **jovens** [...] pois só assim os **jovens** que serão punidos pelos seus atos cumpriram suas penas”.

Podemos observar que o aluno usa o termo “maioridade” fazendo referência à “maioridade penal”, pois o leitor, a partir do contexto, consegue recuperar que “essa maioridade” a qual o texto está se referindo é a questão da maioridade penal presente na lei brasileira. No entanto, o que mais impressiona é que este autor usa a retomada anafórica do termo “jovens” por seis vezes no seu texto, sem se preocupar em realizar nenhuma recategorização ou mesmo através de pronomes, ou por sinonímia ou parassinonímia.

Possivelmente, uma explicação para as ocorrências no exemplo (4) seria a falta de informação sobre a temática, uma vez que, para recategorizar o referente e colocar mais informação no texto, o autor precisa conhecer bem sobre o que está escrevendo. Outra explicação poderia ser, segundo Antunes (2009), o pouco tempo dispensado pelos docentes ao trabalho adequado com a produção textual em sala de aula, no qual os aspectos da referenciação estariam inseridos, deixando os pré-vestibulandos ou candidatos a concursos despreparados nesta área e, assim, estes discentes, ao saírem do ensino básico, sentirão dificuldades em serem aprovados nestes tipos de seleções.

Os dados também nos direcionam para a possibilidade de que o professor da disciplina de Língua Portuguesa não está levando para sala de aula as contribuições da Linguística Textual para as aulas de produção textual, uma vez que este seria um caminho para o aluno crescer enquanto produtor textual.

Assim, findamos nossas reflexões acerca das ocorrências com o uso das anáforas por repetição total em textos dos alunos do ensino médio. A seguir, discutiremos o uso das anáforas por sinonímia ou parassinonímia nestas mesmas produções textuais.

2.4 O uso das anáforas por sinonímia ou parassinonímia

Para finalizar as nossas análises, apresentaremos as ocorrências com alguns exemplos de anáfora por sinonímia ou parassinonímia que Koch (2004) afirma ser apresentada através de frases ou expressões que são reconhecidas como forma de retomar o referente já citado no texto, e são reconhecidas devido ao contexto, no qual estas formas nominais são citadas.

Exemplo 05

Texto 11: Maioridade Penal

“A **maioridade penal** no Brasil vem sendo nos últimos meses **um problema de grande questionamento social**, a qual, trata-se de pequenos infratores que age na sociedade como se fossem indivíduos responsáveis pelos seus próprios atos”.

Neste caso, o autor usa anáfora por sinonímia ou parassinonímia através de descrição nominal para se referir à “Maioridade penal” como sendo “um problema de grande questionamento social”. Nesse sentido, o aluno usa o que Koch (2004) afirma ser um sinônimo mais ou menos

aproximado, ou seja, um quase sinônimo que descreve de forma nominal o que seria o termo tendo como base o contexto. Este é um recurso muito utilizado em diversos textos, principalmente opinativos, porque revela o conhecimento e posicionamento do autor em relação ao que se está discutindo. Entretanto, apesar de termos contabilizado vinte retomadas anafóricas por sinonímia ou parassinonímia, apenas cinco casos são semelhantes a este, pois as outras quinze ocorrências são apenas por sinônimos. A explicação para um fato como este seria o pouco entendimento dos conteúdos referentes à produção textual que, em muitos casos, se prolonga desde o ensino fundamental até o último ano do ensino médio.

Desse modo, em uma análise mais detalhada, podemos constatar que as escolhas dos sinônimos são as mais previsíveis possíveis em relação ao tema que está sendo discutido no texto. Para comprovar essa hipótese, veremos os exemplos seguintes, transcritos de dois textos distintos:

Exemplo 06

Texto 08 “Maioridade penal”

“A redução da maioridade penal é um tema que está sendo discutido em todo o **país**, pelo fato dos **jovens** estarem cometendo crimes. Precisamos ajudar esses **adolescentes** que são o futuro do nosso **Brasil**. [...]”.

Neste exemplo, o aluno usa a expressão referencial “Brasil” para retomar “país”, como também retoma a expressão referencial “jovens” pelo referente “adolescentes”.

Exemplo 07

Texto 07: “Maioridade penal”

“Muitos **jovens** estão entrando para o mundo das drogas, roubos e violência, tudo isso faz parte da criminalidade [...] É ressaltar que os **adolescentes** estão entrando no mundo do tráfico de drogas e estão tornando suas vidas cada vez mais difícil”.

As ocorrências nos exemplos (6) e (7) são para ilustrar o que observamos com frequência em todos os textos, nos quais os alunos usam muito estes dois tipos de sinônimos, como também os repetem durante toda a produção. Entendemos que, de acordo com a temática sobre a maioridade penal, um sinônimo como o termo “adolescente” é um dos mais simples para se referir a “jovens” no texto, por isto que os alunos os usam tanto em suas produções textuais.

Portanto, diante desta análise, entendemos a pouca preocupação de boa parte dos alunos com um uso adequado da referenciação anafórica como ferramenta na construção do sentido e adequação textual. Muito do que notamos foi o uso inadequado da referenciação anafórica, sem reflexão sobre a importância que esta ferramenta tem na produção de um bom texto. Também uma realidade que temos na nossa educação é a falta de leitura no meio estudantil, pois, para se recategorizar o referente e sair dos termos óbvios de sinônimos, o aluno precisa de conhecimento prévio sobre o tema do seu artigo de opinião. Para tanto, sabemos que estas informações prévias são adquiridas

por meio da prática de leitura, pois, em um texto, uma das formas para percebermos que o autor conhece a temática é exatamente pela forma com que ele (re)constrói o referente no decorrer de sua produção textual, e esta realidade de que o aluno do ensino médio não tem o gosto pela leitura ainda permeia todo o ensino brasileiro.

Assim, com estes exemplos, findamos nossa discussão sobre as construções anafóricas em textos de alunos do ensino médio. A seguir, apresentamos nossas considerações finais, nas quais retomamos nossos objetivos, explicitamos nossos resultados e conclusões e indicamos uma possível aplicação prática desses resultados no contexto do ensino básico atual brasileiro.

CONCLUSÃO

Nosso trabalho teve como objetivo entender como os alunos do ensino médio constroem o sentido e a adequação nas suas produções de texto com o uso dos recursos de referência anafórica, uma vez que uma aplicação adequada destes recursos torna o texto mais sistematizado, com mais informação, deixando sua leitura mais fluente.

Nesta perspectiva, nossos resultados mostraram que as ocorrências de referência anafórica correferencial apresentam uma regularidade, sob as formas de anáfora pronominal, por repetição total e por sinonímia ou parassinonímia.

Acreditamos que se fosse dispensado mais tempo pelos professores para as aulas de produção textual com planejamentos, nos quais o ensino de texto fosse aliado às contribuições da Linguística Textual, que entende o texto como processo e não produto, estes alunos conseguiriam apresentar textos com adequação contextual, ou seja, ter a consciência de qual linguagem usar em gêneros textuais específicos para cada contexto, não apenas no artigo de opinião, mas em qualquer gênero textual.

Assim, verificamos que os alunos apresentam dificuldades em relação à adequação contextual e à construção do sentido através da referência anafórica, pelo fato de constatarmos um número excessivo de escolhas referenciais sem nenhuma estratégia no corpo dos textos, por exemplo, as anáforas por repetição total. Concluímos, com este resultado, que a maioria dos textos analisados apresenta informações superficiais sobre a temática discutida e que a referência anafórica não é um conteúdo de domínio dos alunos, pois, se assim fosse, perceberíamos o seu uso de forma mais sistematizada com a intenção de trazer mais informatividade aos textos.

Portanto, como perspectiva de aplicação para esta pesquisa, esperamos que estes resultados sejam levados ao contexto de sala de aula, com este texto disponibilizado para as escolas, para que os professores de Língua Portuguesa tenham acesso a esses resultados e possam refletir sobre a realidade encontrada no ensino médio, no que se refere à construção do sentido a partir do uso dos recursos da referência anafórica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

CAVALCANTE, M. M. **Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

_____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, I. G. V. Sobre a seleção do núcleo das formas nominais anafóricas na progressão referencial. In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. São Paulo: Contexto, 2004b. p. 244-262.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **As tramas do texto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2008.

_____. & TRAVAGLIA, L.C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. V; MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (orgs). **Referenciação e discurso**. São Paulo: Contexto, 2005.

MONDADA, L; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. (orgs). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Coleção clássicos da lingüística).

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

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguística do Texto: o que é e como se faz**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: RESULTADO DE TESTES COM ALUNOS DO 3º ANO¹

*Fábio Fernandes Torres**

*Lorena Silva Moura***

RESUMO

Este artigo discute os níveis de letramento de alunos do 3º ano Ensino Médio de uma escola pública de Ipiranga - PI, baseado em testes de letramento e nas contribuições teóricas de Soares (2012), Mortatti (2004), Sousa, Corti e Mendonça (2012), Bunzen e Mendonça (2006) e Matêncio (1994). Foram aplicados questionários aos docentes para verificar suas concepções de letramento e alguns testes aos alunos para verificar os níveis de letramento. Os resultados demonstraram que (a) os professores reconhecem as formas de desenvolver o letramento dos discentes, mas suas práticas docentes ainda estão focadas na apropriação de signos linguísticos descontextualizados e (b) os alunos apresentam desempenho satisfatório na leitura de informações presentes na superfície textual, o que corresponde a um nível de letramento básico e intermediário, mas têm dificuldades de estabelecer uma relação de sentido entre o texto e o contexto amplo, acionando conhecimentos acumulados.

Palavras-chave: Letramento; Escrita; Leitura; Prática Social.

ABSTRACT

This article discusses the literacy levels of 3rd year high school students from a public school in Ipiranga - PI, based on literacy tests and the theoretical contributions of Soares (2012), Mortatti (2004), Sousa, Corti and Mendonça (2012), Bunzen and Mendonça (2006) and Matêncio (1994). Questionnaires were applied to the teachers to verify their conceptions of literacy and some tests were applied to the students to check the levels of literacy. The results have showed that (a) teachers recognize the ways of developing the literacy of students, but their teaching practices are still focused on the appropriation of decontextualized linguistic signs and (b) students present a satisfactory performance in reading information present on the textual surface, which corresponds to a basic and intermediate level of literacy, but they have difficulties in establishing a relation of meaning between the text and the broad context, by knowledge accumulated.

Keywords: Literacy; Writing; Reading; Social Practice; High School.

¹ As discussões apresentadas aqui estão ampliadas na Monografia de Conclusão do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, de autoria de Lorena Silva Moura, orientada pelo professor Dr. Fábio Fernandes Torres, intitulada: *Letramento no Ensino Médio e suas implicações para a formação do discente em uma escola pública do município de Ipiranga – Pi.*

* Professor da UNILAB - fabioftorres@yahoo.com.br

** Graduada em Letras pela UFPI

INTRODUÇÃO

Atualmente, muito se tem pensado a respeito das dificuldades que os jovens enfrentam em relação à leitura e à escrita, mesmo aqueles que já incorporaram o sistema linguístico. A leitura e a escrita, vistas sob a ótica do letramento, vão além da decodificação de símbolos gráficos, mas como práticas sociais que possibilitam o engajamento dos indivíduos no meio social, além de contribuir para o exercício da cidadania, conforme Soares (2012). Dessa forma, desenvolver o letramento dos alunos implica considerar os múltiplos contextos sociais de que eles participam, configurando uma formação baseada nos usos e funcionamento da leitura e da escrita como práticas socialmente situadas.

Os indivíduos interagem entre si, a todo o momento, em uma sociedade cujas atividades, em grande parte, são permeadas pela escrita, exigindo da escola o fornecimento de um ensino voltado para o seu letramento, já que não é suficiente apenas conhecer os símbolos gráficos, é necessário também saber utilizá-los em determinadas situações. Enquanto prática de letramento, a leitura deve ser entendida como um meio de compreender a realidade que vivenciamos, indo, portanto, além do desenvolvimento apenas linguístico.

Segundo Soares (2012, p.120) “o letramento é, sem dúvida alguma, pelo menos nas sociedades industrializadas, um direito humano absoluto, independentemente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido”. Desse modo, é de suma importância formar alunos capazes de participar ativamente da sociedade letrada, cabendo à escola oferecer condições para que isso aconteça satisfatoriamente.

Levando-se isso em consideração, este artigo tem o propósito de discutir os resultados de uma pesquisa realizada em uma escola pública no município de Ipiranga do Piauí, que foi realizada em duas perspectivas: a) verificar como a prática docente dos professores contribui para o desenvolvimento da leitura e da escrita como práticas sociais e b) diagnosticar o sucesso dos alunos em responder a testes de leitura, aqui denominados testes de letramento. Na próxima seção, faremos uma breve discussão sobre letramento e, na seguinte, discutiremos os resultados alcançados.

1 ALGUMAS PALAVRAS SOBRE LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO

O termo letramento foi introduzido no Brasil nos anos 80, sendo aos poucos incorporado ao discurso e trabalho de linguistas e educadores, conforme Soares (2012). Por ser um assunto que abarca tanto a dimensão individual como a social, o letramento tem sido compreendido como a prática de leitura e escrita socialmente orientada, englobando as técnicas necessárias tanto para a escrita, quanto para o convívio e práticas sociais da leitura, da escrita e da oralidade. Nessa perspectiva, é a condição ou estado de quem vivencia as práticas sociais da escrita e da leitura nas interações sociais que, como se pode perceber em Matêncio (2007, pág. 20), “está vinculado ao conjunto de práticas discursivas, formas de usar a linguagem e/fazer sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam a visão de mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares”.

Kleiman (2008) assegura que

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabéticos, numéricos), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção da escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua – como o lugar de trabalho –, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p.20)

O processo de desenvolvimento do letramento está associado às práticas discursivas e às habilidades de leitura, a partir das práticas cotidianas dos alunos, isto é, não basta apenas saber ler e escrever, mas fazer uso social da leitura e a escrita nos mais diversos contextos sociais. Desse modo, todos que fazem uso da língua escrita estão, rotineiramente, em processo de letramento, pois vivemos em uma sociedade que privilegia o uso da escrita, o que exige de nós habilidade para lidar com situações que envolvem graus de letramento, conforme nos alerta De Nucci (2002):

O letramento surge nas relações entre aquisição e uso da escrita com as mudanças que ocorrem na organização social e cultural, implicando o aprimoramento do funcionamento cognitivo dos indivíduos. (...) O eixo norteador dos estudos são as diferentes práticas sociais da leitura e da escrita presentes no cotidiano do indivíduo (DI NUCCI, 2002, p.32).

Não há dúvidas de que a escola deve oferecer as condições para desenvolver letramento dos alunos e atender às suas necessidades comunicativas, facilitando sua inserção nos diversos contextos sociais mediados pela escrita, bem como deve prepará-lo para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho. Essa é a postura de Soares (2012), ao afirmar que:

[...] a preocupação, pois, não é com os níveis de “analfabetismo”, mas com os níveis de letramento, com as dificuldades que jovens e adultos revelam para fazer uso adequado da leitura e da escrita; sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para escrever um ofício, preencher um formulário, registrar a candidatura a um emprego – os níveis de letramento é que são baixos. (SOARES, 2012, p.57)

Tendo em vista que um dos objetivos da educação básica é a preparação dos alunos para o ingresso na universidade e no mercado de trabalho, há de se verificar se a escola tem contribuído para o desenvolvimento do letramento, visto que esse deve ser o resultado esperado para os alunos que concluem essa etapa dos estudos. Para avaliar o desempenho dos alunos ao final do Ensino Médio, temos a avaliação posta pelo ENEM, que requer dos alunos uma postura diferenciada diante dos fatos sociais, como também exige um leitor que tenha autonomia e seja capaz construir os sentidos de um texto. Conforme Bunzen e Mendonça (2009, p. 63), “o ENEM quer saber se a escola está ensinando ou não as competências que seriam de sua responsabilidade, tidas como relevantes no enfrentamento dos desafios hoje postos pela sociedade”.

É fato que os jovens enfrentam dificuldades para entrar no ensino superior na universidade pública, pois têm uma fragilidade enorme ao se deparar com questões que exigem, além do conhecimento da escrita, conhecimentos acumulados em sua formação, o que não condiz, muitas vezes, com o trabalho realizado na escola pelos professores: “(...) o modo de ser do letramento escolar ainda está fortemente baseado nesse tipo de prática – a de assimilação de palavras vazias: repetição, memorização de conceitos e normas gramaticais (...)” (BUNZEN e MENDONÇA, 2009, p.43).

Dada a importância da relação entre as práticas de letramento e o Ensino Médio, procuramos verificar como o letramento, sendo prática educativa, vem sendo trabalhado no Ensino Médio, em uma escola pública, no município de Ipiranga - PI, a partir de duas perspectivas: a) a avaliação que os professores fazem de sua prática docente e b) o desempenho de alunos do 3º ano em testes de leitura, com vistas a verificar seus níveis de letramento, cujos resultados são discutidos na seção seguinte.

2. LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO: A VISÃO DOS PROFESSORES E O DESEMPENHO DOS ALUNOS

Para a realização deste trabalho, inicialmente, foi aplicado um questionário¹ a seis professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, que atuam na escola em que a pesquisa foi realizada, especificamente aos que atuam no 3º ano, com a finalidade de averiguar como as atividades de desenvolvimento do letramento são realizadas no ambiente escolar, a partir de sua prática docente. Além disso, foram aplicados testes de leitura a 10 alunos² do 3º, aqui denominados testes de letramento, para verificar seus níveis de compreensão, cujos resultados discutiremos a seguir.

¹ O questionário aplicado aos professores versava sobre as questões: **(1) perfil social dos professores:** Sexo: () Feminino (), Masculino; Idade: () até 25 anos, () 25 a 40 anos () acima 40 anos; Grau de instrução: () Ensino Médio (Pedagógico), () Ensino Superior Incompleto, () Ensino Superior Completo, () Especialização () Outros _____ **(2) Tempo de atuação na educação:** () 1 a 3 anos, () 4 a 6 anos, () 7 a 9 anos, () acima de dez anos; **(3) Que tipos de leituras são mais trabalhadas na sua prática educativa?** () Revistas, () Jornais (), Livros didáticos, () Livros Paradidáticos, () Outras; **(4) Para você, como o aluno pode desenvolver o letramento?** Assinale a(s) opção (es) que considerar adequada(s): a) () a partir do domínio e uso da escrita; b) () a partir da capacidade de reconhecer os sentidos presentes no texto; c) () a partir do conhecimento e uso das funções e propósitos dos diferentes gêneros discursivos nas mais diversas situações de comunicação social; d) () a partir da habilidade de atribuir sentidos ao texto, a partir do contexto; **(5) Para você, o seu trabalho com a leitura e a escrita praticado em sala de aula tem como objetivo:** Obs.: Assinale a(s) opção (es) que considerar adequada(s). a) () o desenvolvimento linguístico, com ênfase na estrutura linguística e no ensino da gramática normativa; b) () o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, a partir do reconhecimento das funções, uso e funcionamento dos diversos gêneros que circulam na sociedade; c) () o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, a partir do reconhecimento dos sentidos presentes no texto e no contexto; d) () o desenvolvimento da capacidade de escrita; **(6) Em seu cotidiano escolar, quais atividades relacionadas à escrita são mais solicitadas para que os alunos desenvolvam-na?** a) () Exercícios do livro didático; b) () Redação escolar, com ênfase na prática para vestibulares; c) () Redação escolar, com ênfase no modelo do ENEM; d) () Redação escolar, com ênfase nos mais diversos gêneros discursivos; e) () Outros _____; **(7) Na sua opinião, que práticas de leitura e escrita, vivenciadas pelo aluno em seu cotidiano fora da sala de aula, contribuem para o desenvolvimento de seu letramento?**

² Na verdade, 10 é a quantidade de alunos que responderam aos três testes, visto que a participação no teste não era obrigatória. Desse modo, foram descartados os resultados daqueles que não responderam a todos os testes.

2.1 A visão dos professores sobre letramento

Os seis professores participantes da pesquisa têm o seguinte perfil social: todos atuam na educação há mais de 10 anos; quatro possuem especialização; quatro estão entre 25 a 40 anos e dois estão acima de 40 anos de idade.

Em se tratando da questão “*como o aluno pode desenvolver o letramento?*”, quatro docentes responderam que se deve desenvolvê-lo a partir do conhecimento das funções e propósitos dos diferentes gêneros discursivos e seu emprego nas mais diversas situações de comunicação social, a partir da habilidade do aluno em atribuir sentidos ao texto e a partir dos diversos contextos. Por outro lado, dois professores responderam que se deve desenvolver o letramento a partir do domínio e uso da escrita e da capacidade de reconhecer os sentidos presentes no texto. Isso nos permite afirmar que os quatro primeiros professores reconhecem algumas práticas que podem auxiliar no desenvolvimento do letramento, dando ênfase ao uso dos diferentes gêneros discursivos, utilizados nas mais diversas situações de comunicação social, bem como a possibilidade de se atribuir sentidos ao texto, a partir do contexto, o que demonstra reconhecerem algumas formas concretas de desenvolver o letramento dos alunos. Apenas dois professores ainda consideram o domínio e uso da escrita e a capacidade de reconhecer os sentidos presentes no texto como prática adequada para desenvolver o letramento, o que desconsideraria, a nosso ver, os contextos de uso e o emprego dos gêneros discursivos.

Quando questionados sobre “*qual o objetivo do trabalho com a leitura e a escrita praticado em sala de aula?*”, percebeu-se certo descompasso entre a concepção dos professores e os objetivos das atividades para o desenvolvimento do letramento dos alunos: a) três docentes caracterizaram como objetivo o desenvolvimento linguístico apenas, com ênfase na estrutura linguística, voltada para a gramática normativa e o desenvolvimento da escrita e b) três professores reconheceram como objetivos destas atividades o desenvolvimento da leitura e da escrita a partir das funções, uso e funcionamento dos diversos gêneros e o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva, a partir dos sentidos contidos no texto e no contexto. Desse modo, fica evidente que a metade dos professores ainda desenvolve o trabalho com a leitura e a escrita com foco apenas na estrutura linguística, priorizando o ensino das regras da gramática normativa.

Quando questionados sobre “*os tipos de leituras que são mais trabalhadas na sua prática educativa?*”, três professores responderam que usam apenas o livro didático e livros paradidáticos, dando mais ênfase a estes mecanismos para o desenvolvimento da leitura, enquanto os outros afirmaram empregar, além do livro didático, a leitura de jornais, revistas etc. No que se refere “*às atividades de escrita mais solicitadas aos discentes na prática educativa?*”, os professores enfatizam o trabalho com a escrita voltado para os exercícios do livro didático do seguinte modo: dois professores afirmaram que solicitam como atividade de escrita a redação escolar, com ênfase nos mais diversos gêneros discursivos; outros dois solicitam os exercícios do livro didático e a redação escolar, com base na prática para vestibulares; um professor informou que solicita como atividade de escrita os exercícios do livro didático e redação escolar, com base no modelo do ENEM, e um professor afirma dar prioridade apenas à redação com base no ENEM e aos exercícios solicitados do livro didático. Os resultados podem ser demonstrados, em termos percentuais, no gráfico a seguir:

Gráfico 1: atividades de escrita solicitadas pelos professores.

Fonte: os autores.

Esse resultado evidencia que o livro didático ainda é o meio mais utilizado para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Desses resultados, fica evidente que os professores sujeitos da pesquisa reconhecem as formas de desenvolver o letramento, apesar de, na prática, seus trabalhos com a leitura e escrita ainda ficarem circunscritos ao livro didático e às atividades para a prova de redação do ENEM. Deve-se considerar que, para o desenvolvimento do letramento dos alunos do Ensino Médio, as atividades referentes à leitura e à escrita devem ser contextualizadas, circunscritas às diversas situações sociais de que os alunos participam, e não podem se restringir ao livro didático, que, embora tenha muitas qualidades, muitas vezes traz conteúdos descontextualizados, que não apresentam semelhanças com suas práticas sociais. Isso pode explicar, em termos, o desempenho pouco exitoso dos alunos em testes de letramento mais elaborados, que exigem o acionamento de informações contextuais e culturais, que não estão explícitas na superfície textual, conforme os resultados discutidos a seguir.

2.2 O desempenho dos alunos nos testes de letramento

Para verificar o desempenho dos alunos, foram aplicados três testes, que tinham por objetivo aferir o desempenho dos alunos em três níveis: a) um nível mais elementar, que exigia do aluno a capacidade de atribuir sentidos ao texto, a partir de informações presentes na superfície textual, decorrentes do próprio código linguístico – que corresponde, nesta pesquisa, ao nível de letramento básico; b) um nível intermediário, em que se requeria a habilidade de atribuir sentidos ao texto, a partir da associação de informações verbais e não verbais circunscritas ao contexto mediado pelo texto verbal e não verbal – que corresponde ao nível de letramento intermediário e c) um nível mais elevado, em que se esperava não apenas as habilidades anteriores, bem como o acionamento do conhecimento enciclopédico, interacional, do gênero, dos contextos discursivos etc – que corresponderia a um nível elevado de letramento.

O primeiro teste tinha como objetivo a compreensão do conteúdo da fábula O Leão e a Raposa, reproduzida abaixo, a partir de três questões, cujas respostas estavam evidenciadas no texto, centradas no código, o que evidenciaria o nível básico.

TESTE 1

De acordo com a fábula responda às questões abaixo:



Uma raposa muito jovem, que nunca tinha visto um leão, estava andando pela floresta e deu de cara com um deles. Ela não precisou olhar muito para sair correndo desesperada na direção do primeiro esconderijo que encontrou. Quando viu o leão pela segunda vez, a raposa ficou atrás de uma árvore a fim de poder olhar para ele antes de fugir. Mas na terceira vez a raposa foi direto até o leão e começou a dar tapinhas nas costas dele, dizendo: _ Oi, gatão! Tudo bem aí?

Fonte: <http://metaforas.com.br/a-raposa-e-o-leao>

- De acordo com a fábula, o que aconteceu quando a raposa viu o leão pela primeira vez?
- Quando a raposa viu o leão pela segunda vez, o que aconteceu? Por quê?
- Qual a atitude da raposa ao encontrar o leão pela terceira vez?

No primeiro teste, 100% dos alunos obtiveram o desempenho esperado, tendo conseguido encontrar no texto as respostas adequadas às questões propostas, o que nos permite afirmar que são capazes de abstrair informações da superfície do texto, com base no conhecimento do código linguístico, isto é, todos alcançaram um nível básico de letramento. Vejamos, no quadro seguinte, o desempenho dos alunos:

Satisfatório	Insatisfatório
De acordo com a fábula, o que aconteceu quando a raposa viu o leão pela primeira vez?	
<p>Aluno A: Ficou assustada, e saiu correndo com medo dele à devorá-la.</p> <p>Aluno B: Saiu correndo desesperada na direção do primeiro esconderijo.</p> <p>Aluno C: Saiu correndo desesperada na direção do primeiro esconderijo</p> <p>Aluno D: Ficou desesperada a procura de um esconderijo.</p> <p>Aluno E: Ficou tão assustada que saiu correndo de imediato procurando um esconderijo.</p> <p>Aluno F: Saiu correndo procurando um esconderijo.</p> <p>Aluno G: Ela logo que viu o leão saiu correndo desesperada na direção do primeiro esconderijo que encontrou.</p> <p>Aluno H: Saiu correndo desesperada com medo.</p> <p>Aluno I: A raposa se encontrava intimidada, no momento ela ainda estava assustada e procura um local para se esconder.</p> <p>Aluno J: Saiu correndo desesperada e se escondeu no primeiro esconderijo que encontrou.</p>	
Quando a raposa viu o leão pela segunda vez, o que aconteceu? Por quê?	
<p>Aluno A: Ficou atrás de uma árvore olhando para ele. Pelo fato dela nunca ter visto um leão ficou o admirando.</p> <p>Aluno B: Ficou atrás de uma árvore. Para poder ficar olhando para ele.</p> <p>Alunos C e D: Ela ficou atrás de uma árvore a fim de poder olhar para ele antes de fugir. Porque ela nunca tinha visto um leão.</p> <p>Alunos E e F: A raposa ficou escondida por detrás de uma árvore para poder olhar para o leão. Porque nunca tinha visto um leão tão de perto.</p> <p>Aluno G: A raposa ficou atrás de uma árvore a fim de poder olhar para ele antes de fugir, porque ela tinha muito medo do leão pois nunca tinha visto um.</p> <p>Aluno H: Na segunda vez ela observa o leão e não se apavora devido, está se habituando e perdendo o medo.</p> <p>Aluno I: Ela ficou observando o leão de longe. Por curiosidade e admiração por aquele animal</p> <p>Aluno J: A raposa ficou atrás de uma árvore. Para poder olhar para ele antes de sair correndo.</p>	
Qual a atitude da raposa ao encontrar o leão pela terceira vez?	
<p>Aluno A: Falou com ele com total confiança.</p> <p>Alunos B e C: Ela foi em direção a ele e começou a dar tapinhas nas costas dele.</p> <p>Aluno D: Falou com ele como se fossem amigos.</p> <p>Alunos E e F: Ela foi direto até o leão e deu tapinhas nas costas dele como se fossem conhecidos.</p> <p>Aluno G: Foi direto até o leão e começou dar tapinhas nas costas deles, dizendo: oi gatão! Tudo bem aí?</p> <p>Aluno H: Ela já se aproxima e interage com o leão, de forma bem atrevida.</p> <p>Aluno I: Uma atitude muito diferente da primeira, pois na terceira vez a raposa mostrou coragem em ir até o leão.</p> <p>Aluno J: A atitude foi dar tapinhas nas costas dele, como se fosse um velho conhecido.</p>	

Já o segundo teste trazia uma charge, cujo tema era a copa do mundo. Foram elaboradas duas questões, pelas quais se buscava averiguar um nível de letramento intermediário. Para que se chegasse a uma resposta adequada, era necessário inferir o contexto de crítica social evocado pela charge, a partir dos elementos linguísticos e pictóricos.

TESTE 2

Leia atentamente a charge e responda a questão abaixo:

Fonte: www.chargesdacopadomundo.com.br

a) Conforme a charge acima, qual o assunto que trata o conteúdo da charge?
 b) De acordo com seu conhecimento de mundo, qual a mensagem que a charge quer repassar a seus leitores?

Nesse segundo teste, o tema “a copa do mundo” é tratado sob a ótica de uma crítica social a respeito das prioridades políticas de um evento dessa natureza, crítica que é reforçada pelo texto verbal e pelos personagens evocados pela charge, que era esperada como resposta à questão b. Sete alunos alcançaram o desempenho satisfatório, ao passo que três alunos tiveram um desempenho ruim, conforme evidenciam as respostas arroladas no quadro abaixo:

Satisfatório	Insatisfatório
Conforme a charge acima, qual o assunto que trata o conteúdo da charge?	
Aluno A: Os efeitos da copa do mundo. Alunos B: O dinheiro investido na copa do mundo, e a pobreza que ainda faz parte de nossa sociedade. Aluno C: Os investimentos nos estádios para a copa do mundo, e o descaso com a pobreza em nossa sociedade. Aluno G: O investimento feito na copa do mundo em específico nos estádios e a pobreza que se instaura em nosso meio. Aluno H: Retrata uma crítica em relação aos gastos com a copa do mundo. Aluno I: A Copa do mundo e os altos investimentos em estádios. Aluno J: Os investimentos na copa do mundo e a miséria.	Alunos D e E: A Vontade dos moradores de rua de irem morar nos estádios. Aluno F: A admiração dos mendigos pelo estádio a ponto de querer morar neles.
De acordo com seu conhecimento de mundo, qual a mensagem que a charge quer repassar a seus leitores?	
Aluno A: Os altos investimentos na copa, enquanto a prioridade deveria ser combater a pobreza. Aluno B: Que a sociedade juntamente com seus governantes não ligam para assuntos tão quanto, mas importantes que a copa, como a moradia, saúde e educação. Aluno C: Uma crítica aos altos investimentos nos estádios, enquanto essa verba poderia ser investida para tentar resolver o problema da miséria em nossa sociedade. Aluno H: Faz uma crítica a gestão do País, mostrando quais as prioridades do governo Brasileiro. Aluno I: A insatisfação com os altos investimentos na copa, onde poderiam aplicar para a solução dos problemas que nos cercam, um deles seria a miséria. Aluno G: Que enquanto a sociedade é penalizada com o descaso dos governantes, muitos foram os investimentos feitos nos estádios. Aluno J: Que enquanto o governo fica investindo nosso dinheiro em estádios, exibindo sua beleza, há pessoas na mais absoluta miséria precisando de ajuda.	Alunos D e E: A saída das pessoas de casa para a construção dos estádios Aluno F: A retirada de moradores de rua dos arredores dos estádios para o evento da copa do mundo.

A maioria dos alunos conseguiu interpretar as questões com base tanto nos aspectos linguísticos contidos no texto, quanto no contexto em que se desenvolve o conteúdo da charge, já que era necessário ir além do que estava escrito no próprio texto. Os alunos que não conseguiram alcançar um bom desempenho no teste se basearam apenas no que estava disponível no texto verbal, sem levar em conta aspectos contextuais necessários à compreensão da charge.

No terceiro teste, procurava-se averiguar um nível de letramento mais elevado dos discentes, também através de uma charge. Diferentemente do anterior, o terceiro teste era composto de três questões, cujas respostas exigiam a capacidade de compreender tanto os aspectos linguísticos do texto, como também extralinguísticos, de natureza social, para poder chegar às respostas desejadas – aspectos que não são, necessariamente, explicitados pelas imagens e pelo texto verbal, mas autorizados por eles. Seria necessário compreender o contexto da escola pública, da linguagem dos jovens, da situação educacional e social por que passam parte da população de baixa renda para se compreender a crítica à reforma ortográfica da Língua Portuguesa, foco da charge. Vejamos como foi organizado o teste

TESTE 3

Análise a charge abaixo e responda as questões que se pedem.



Fonte: <http://analisedecharges.blogspot.com.br>

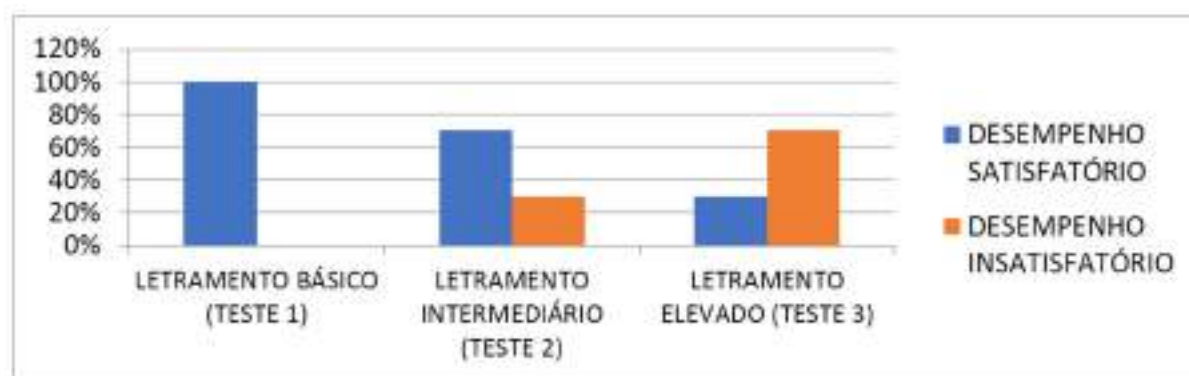
- De acordo com seu conhecimento de mundo, qual a temática que a charge aborda?
- De acordo com seu conhecimento de mundo e com base na análise do texto, que revela o texto do aluno?
- A figura da professora revela uma faceta interessante sobre alguns docentes, qual seria?

Em decorrência desse aspecto, percebe-se que, ao contrário dos dois primeiros testes, o desempenho dos alunos não foi tão alto, de modo que apenas três alunos conseguiram compreender o conteúdo da charge e sete deles não conseguiram alcançar um bom desempenho. Isso corrobora com a tese de que trabalhar o letramento implica ir para além do ensino de códigos escritos trabalhados na escola, mas possibilitar também uma abordagem acerca das diferentes atividades de que o aluno participa socialmente, pois, apesar da escola ser considerada de fato uma agência de letramento, não dá conta da diversidade de práticas sociais que integram o cotidiano dos alunos. As respostas dadas pelos alunos estão sistematizadas no quadro seguinte.

Satisfatório	Insatisfatório
De acordo com seu conhecimento de mundo, qual a temática que a charge aborda?	
<p>Aluno A: O aluno faz uma reclamação a professora sobre a nova reforma ortográfica. Aluno I: O aluno fala para a professora que não está gostando do novo português (reforma ortográfica).</p> <p>Aluno J: A reclamação do aluno a professora, por parte da reforma ortográfica.</p>	<p>Alunos B, C, D e E: Que o aluno não sabe português. Alunos F e G: Que o aluno não entendeu o conteúdo de português que a professora passou. Aluno H: O aluno não sabe português e não entende.</p>
De acordo com seu conhecimento de mundo e com base na análise do texto, que revela o texto do aluno?	
<p>Aluno A: Que ele utiliza uma linguagem própria de sua idade, ou até mesmo da comunidade que vive. Aluno I: O aluno usa uma linguagem cheia de gírias, típicas da idade, e percebe no linguajar influências de outros idiomas. Aluno J: A maneira como o aluno se expressa ao reclamar para a professora, utilizando uma linguagem própria de sua idade, com muitas gírias.</p>	<p>Alunos B e C: Que ele não sabe nada de português. Alunos D e E: Que ele deixa a desejar no assunto de língua portuguesa. Alunos F, G e H: Revela que o aluno não tem nenhum domínio sobre a língua portuguesa, pois fala tudo errado.</p>
A figura da professora revela uma faceta interessante sobre alguns docentes, qual seria?	
<p>Aluno A: O ponto de interrogação, revela que a professora não entendeu o que o aluno queria dizer, talvez devido a linguagem que ele utilizou, porém é importante que os professores compreendam a linguagem de seus alunos, porque se não o ensino não será de qualidade.</p> <p>Alunos I: A professora mostra não entender nada que o aluno diz o que gera uma barreira para com o aprendizado, pois os professores devem estar aptos a entender todo tipo de linguagem utilizado por seus alunos.</p> <p>Aluno J: O ponto de interrogação mostra a má formação de alguns professores, por não estarem adaptados a todos os tipos de alunos e o seu modo de se comunicar.</p>	<p>Aluno B, C, D e E (respostas inadequadas): Revela que os alunos não tem interesse em estudar essa disciplina. Alunos F e G (respostas inadequadas): Que o aluno não sabe falar corretamente e por isso a professora não entendeu. Aluno H (resposta inadequada): A figura de alguns alunos que não se dedicam ao estudo e que sempre colocam a culpa na matéria ou nos professores.</p>

O fato de 70% dos alunos não alcançarem o nível desejado para este teste mostra que nossos alunos ainda leem e interpretam baseados nas informações presentes na superfície do texto ou nas pistas apresentadas por ele, mas sentem dificuldades de acionar outros conhecimentos para dar significado aos textos, em que essas informações não estão explícitas. O gráfico abaixo resume o resultado dos alunos nos testes aplicados nesta pesquisa:

Gráfico 2: desempenho dos alunos em testes de letramento.



Fonte: os autores.

Em conformidade com Soares (2012), é preciso ressaltar que o trabalho com a leitura na escola deve abarcar todos os tipos de materiais que envolvem a leitura, para que estes entrem em contato com a grande variedade de textos que circulam em nossa sociedade: literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horário, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalizações urbanas, receitas etc. Além disso, desenvolver o letramento abarca dois procedimentos básicos, leitura e escrita, que têm características diferentes, porém complementares entre si, sem os quais é impossível atingir um nível desejado de letramento.

CONCLUSÕES

Este artigo discutiu os resultados de uma pesquisa que procurou tanto investigar as concepções de professores do Ensino Médio de uma escola pública do município de Ipiranga do Piauí, a partir da aplicação de um questionário a professores, quanto o desempenho de alunos do 3º ano do Ensino Médio da referida escola a partir de testes de letramento.

Apesar de os docentes sujeitos da pesquisa reconhecerem os métodos para desenvolver o letramento dos alunos, ainda não incorporaram completamente tais métodos em suas práticas docentes, que ainda estão fortemente vinculadas ao trabalho com o livro didático, para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Vimos que os discentes que participaram da pesquisa mostraram um bom desempenho nos dois primeiros testes, que averiguava os níveis de letramento básico e o intermediário, nos quais obtiveram êxito. No primeiro teste, em que só era necessário retirar as informações da superfície textual, todos os alunos conseguiram atingir o objetivo desejado. No segundo teste, houve três alunos que não conseguiram alcançar um bom desempenho, no entanto sete alunos apresentaram desempenho satisfatório. No terceiro teste, que pretendia verificar o nível de letramento mais elevado, os alunos não alcançaram um bom desempenho, visto que, apenas três dos discentes conseguiram alcançar as respostas esperadas frente ao insucesso dos outros sete alunos. Para se chegar às respostas esperadas, era necessário ir além dos aspectos linguísticos do texto e acionar conhecimentos extralinguísticos e contextuais, bem como e experiências acumuladas em suas práticas sociais para construir os sentidos do texto, ou seja, fazer uma ponte entre o que está sendo expresso no texto e nosso conhecimento de mundo.

Os alunos do 3º ano do Ensino Médio, na escola pesquisada, conseguem interpretar as informações presentes no texto, o que os caracteriza em um nível de letramento entre básico e intermediário, no entanto, não conseguem estabelecer uma relação de sentido entre o texto e o contexto amplo, acionando conhecimentos acumulados ao longo do tempo, o que pode estar relacionado à prática docente dos professores.

REFERÊNCIAS

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. 3.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Múltiplas linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DI NUCCI, Eliane Porto. Letramento: algumas práticas de leitura do jovem do Ensino Médio. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6 n. 1, p. 31-38, 2002.

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

KLEIMAN, B. Angela. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. *Signo*, v. 32 n.53, p. 1-25, 2007.

_____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. 1. ed. – Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed.- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012.

SOUZA, Ana Lúcia; CORTI, Ana Paula; MENDONÇA, Márcia. **Letramentos no Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

TAVARES, Valéria Maria Cavalcanti. **As novas exigências do letramento e a construção de um ambiente propício ao ensino da leitura**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE

V. 8, N. 1, ano 2016

O SUJEITO NA LINGUAGEM: ASPECTOS TEXTUAIS-DISCURSIVOS NA CONSTITUIÇÃO E LEITURA DO GÊNERO DO DISCURSO RECEITA MÉDICA¹

*Francisco Renato Lima**

*Maria Angélica Freire de Carvalho***

RESUMO

Neste estudo, parte-se de uma concepção de linguagem como forma de interação, em que o sujeito constrói-se na e pelas práticas e ações sociais com a linguagem, assumindo papéis de negociação de sentidos nos diálogos com seus interlocutores. Para perceber esse fenômeno, objetiva-se analisar o gênero do discurso receita médica, um elo que reitera a comunicação entre médico e pacientes, buscando perceber aspectos textuais-discursivos, a partir da forma como os pacientes leem esse gênero ao saírem da consulta médica. Do ponto de vista metodológico, constitui-se de um estudo de abordagem qualitativa e dialógica, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, com base nas leituras de Bakhtin (2009 [1929] / 2011 [1979]), Bronckart (2008/2012), Guimarães (2010), Koch (2012), Marcuschi (2006/2010), entre outros; e pesquisa de campo, visto que se utiliza, como corpus para análise, uma entrevista com um paciente, coletada em uma Unidade Básica de Saúde, na cidade de Nazária (PI), localizada a 26 km da capital, Teresina (PI). Na leitura que o paciente em análise faz da receita, percebe-se a identificação de aspectos textuais-discursivos e a realização de inferências. Ele indica o tamanho, a legibilidade e a localização da letra no espaço da receita, bem como estabelece analogias, associações e aproximações entre as informações escritas na receita e seus conhecimentos de mundo e contextos de vida e que o ajudam na compreensão, possibilitando, desse modo, que ele construa significação sobre o mundo com e através da linguagem, em consciência de si e do outro, discursivamente.

Palavras-chave: Semiótica. Identidade. Diferença. Sentido. Preconceito.

ABSTRACT

This study, part is a conception of language as a means of interaction in which the subject is built in and the practical and social actions with language, assuming senses trading roles in dialogues with its partners. To understand this phenomenon, the objective is to analyze the gender prescription speech, a link that reiterates the communication between doctor and patient, seeking to realize textual-discursive aspects from the way the patients read this genre to leave the medical consultation. From a methodological point of view, consists of a study of qualitative and dialogical approach, carried out by means of literature, based on readings of Bakhtin (2009 [1929] / 2011 [1979]), Bronckart (2008/2012), Guimarães (2010), Koch (2012), Marcuschi (2006/2010), among others; and field research, as it is used as a corpus for analysis, an interview with a patient, collected in a Basic Health Unit in the city of Nazária (PI), located 26 km from the capital, Teresina (PI). In reading the patient in question is the recipe, realize the identification of textual-discursive aspects and making inferences. It indicates the size, legibility and location of the letter in the space of revenue and establishes analogies, associations and similarities between the information written in the recipe and their world knowledge and life contexts and to help in understanding, enabling, this so, it builds meaning on the world with and through language, in awareness of self and other, discursively.

Keywords: Semiotic. Identity. Difference. Meaning. Preconception.

¹ Este texto é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado, realizada no Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI), na qual se objetivou observar as representações dos médicos e dos pacientes sobre os modos de compreensão do evento de letramento consulta médica.

* Graduado em Pedagogia (FSA) e em Letras – Português (INET). Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Email: fcorenatolima@hotmail.com

** Professora Adjunta do Departamento de Letras e do Mestrado em Letras - Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística (UNICAMP). Email: angelifreire@oi.com.br

INTRODUÇÃO

Quer seja pelo estudo da forma arquitetônica, como pretendeu, durante muito tempo, os estudos da linguística estrutural; quer seja pelo estudo da função e dos propósitos de interação, como pretende Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros discursivos ocupam lugar de destaque nos estudos da linguagem. Essa concepção bakhtiniana funda o princípio da dialogicidade, da qual se depreende que a construção do sujeito acontece na e pela interação discursiva com os pares da enunciação. A realização dos atos de linguagem se dá pela prática e flutuação dos gêneros na esfera cotidiana, de modo que nas situações de uso da língua, as escolhas do gênero são determinadas “pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetivas (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 282). Esse processo acontece por meio do envolvimento dos sujeitos em atividades de linguagem, nas quais os gêneros discursivos desempenham papel fundamental e, por vezes, determinantes, posto que auxiliam a criar e manter uma interação dialógica no contínuum das ações cotidianas e sobretudo, na construção de sentidos sobre o mundo.

A discussão que se propõe neste estudo parte da análise do gênero receita médica, considerando-a como um elo e ainda um recurso possibilitador da continuidade na comunicação entre médico e pacientes. A partir disso, objetiva-se apontar mecanismos textuais-discursivos em sua constituição e leitura, por meio do modo como os pacientes leem e consideram esse gênero, tanto ao saírem da consulta médica, como ao utilizá-lo como referência, para representar tanto o médico, como a consulta e o tratamento de saúde.

Ao focalizar os aspectos de textualidade e discursividade, consideram-se as amarras que aproximam esses dois processos¹, no plano teórico e aplicado de estudo dos gêneros, que são formados, segundo Adam (2002), por “sequências textuais”, as quais exercem papel de organização cognitiva e funcional desses gêneros em seus domínios discursivos. Ao operar com a noção bakhtiniana, de que todo texto ou discurso é uma resposta a outros textos ou discursos que o precederam, Fiorin (2012, p. 148) considera que “o discurso e o texto são produtos da enunciação”, de modo que o texto enquanto materialidade é a inscrição de um discurso, que está sempre situado no meio social que envolve o indivíduo.

Além de Bakhtin, a discussão teórica apoia-se nos fundamentos de Adam (1992), Bronckart (2008/2012), Costa Val (2006), Guimarães (2010), Koch (2011/2012), Marcuschi (2006/2010), entre outros, que possibilitam aclarar os caminhos para a coleta e análise dos dados da pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada em uma Unidade Básica de Saúde, na cidade de Nazária (PI), a 26 km da capital, Teresina (PI). O *corpus* da análise proposta é constituído por uma entrevista com um paciente, no qual ele discorre sobre o gênero receita médica que carrega nas mãos ao sair do consultório.

¹ Ao longo da escrita desse texto, emprega-se o termo textualidade e discursividade, mas ressalva-se que há autores que empregam os termos textualização ou discursivização, respectivamente, para referir o mesmo fenômeno. Esse entendimento apoia-se nas considerações de Costa Val (2004, p. 114), baseada em Robert-Alain de Beaugrande e Wolfgang Dressler, que no livro *Introduction to Text Linguistics*, de 1981, definiu textualidade “como o conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de frases ou palavras. Mais recentemente, num livro de 1997 (*New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society*), o próprio Beaugrande rediscutiu essa definição, propondo não se perdesse a estreita relação entre a *textualidade* e o processo de “*textualização*” ..

1 POR UMA CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM: O TEXTO E O DISCURSO: ACONTECIMENTOS DA LINGUAGEM

Neste estudo, parte-se de uma concepção de linguagem de base funcionalista, considerando-a “como forma (“lugar”) de ação ou interação” (KOCH, 2012, p. 07), de modo que possibilita efetivamente ao sujeito construir-se nas e pelas práticas de linguagem com as quais se envolve, uma vez que a enunciação é um processo dialógico, de troca e de interação responsivo-ativa, entre os falantes, ou seja, a atitude do ‘eu’ é sempre em resposta ao ‘outro’.

Dessa concepção de linguagem, Cavalcante (2012, p. 20) aponta para a noção de texto, considerando-o como “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”.

Desse modo, tratar sobre texto e discurso é uma tarefa que, de imediato, assume-se não ser fácil, uma vez que em torno deles há várias questões, de ordem conceitual, principalmente, que foram modificando-se ao longo do tempo, e que, portanto, para delinear um olhar analítico, como se pretende nesse estudo, é preciso, antes, eleger aspectos específicos sobre a questão. Ao se fazer isso, não se está desconsiderando demais enfoques, apenas atendo-se àqueles caros aos objetivos do estudo ora apresentado.

Pode-se compreender, a partir de uma visão pragmática sobre o funcionamento das práticas discursivas, que texto e discurso constituem acontecimentos da linguagem, uma vez que o movimento de nomear coisas ou eventos no mundo se dá, primordialmente, através da forma como os sujeitos utilizam-se da linguagem. Esse processo de referenciação do mundo linguisticamente acontece por meio da utilização de recursos de linguagem, que inclui o léxico, o sintático e o semântico, como na ordem discursiva, em que o sujeito se constrói mediante as interações com o outro, de forma contextualizada e vinculada a situações concretas, vinculadas à sua realidade sócio-histórica, política e ideológica, como pretende Bakhtin (2011 [1979]). Desse modo, todo dizer é o resultado de um ininterrupto processo de ativação e de troca de palavras - signo ideológico - entre os interlocutores.

Nesse sentido, com o intuito de mapear os conceitos de texto e textualidade; discurso e discursividade, comparando-os, recorre-se a Guimarães (2013, p. 02) quando diz que:

Encara-se o texto como um processo organizacional e o discurso como um processo interacional. Na interconexão de texto e discurso, estuda-se uma variedade de formas consagradas para registro das interações sociais, onde o discurso logra cruzar e entrecruzar, num enclave sucessivo, os fios de uma teia habilmente tecida de recursos de natureza linguístico-discursiva.

Para compreender a questão da textualidade, recorre-se a Beaugrande & Dressler (1981) quando consideram o texto como “ocorrência comunicativa”, buscando compreendê-lo a partir de como eles “funcionam na interação humana” (p. 04), considerando a “linguagem como uma atividade humana crucial” (p. 12). Os autores apresentam os sete princípios constitutivos da textualidade: coesão, coerência – “que se relacionam com o material conceitual e linguístico do texto” (COSTA VAL, 2006, p. 05) –, intencionalidade, aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade – “que têm a ver com os fatores pragmáticos envolvidos no processo sociocomunicativo” (p. 05).

Quanto à questão da discursividade, apoia-se nos pressupostos da construção filosófica da linguagem, de base marxista, proposta por Bakhtin (2009 [1929]), que pode ser referido como “fundador de discursividade”, quando considera que o signo linguístico é determinado pela situação social e concreta em que se insere, e assim, “a atividade humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)” (BAKHTIN, 2011 [1979], p. 312). E nessa potencialidade de acontecimento e realização do texto, Ará (2014, p. 22), em leitura bakhtiniana, considera que os sujeitos se constituem “como arquitetos da discursividade social”.

Desse modo, o conceito de discursividade associado ao signo ideológico constitui-se como o principal instrumento da interação entre os sujeitos da linguagem (BAKHTIN, 2009 [1929]), de forma que os aspectos discursivos referem-se às características da linguagem em uso, quando os sentidos são construídos na interação entre as pessoas, por isso falar em “enunciados da fala da vida e das ações cotidianas” posto que “a essência social do discurso verbal aparece aqui num relevo mais preciso e a conexão entre um enunciado e o meio social circundante presta-se mais facilmente à análise”. (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 06)

Os sujeitos, ao apropriarem-se da língua, marcam-se socialmente e imprimem aspectos de subjetividade e realização humana no modo como enunciam, nas realizações textuais-discursivas. Dessa forma, considera-se na análise que se propõe neste estudo, que o texto se constitui como “repositório de práticas discursivas” (GUIMARÃES, 2010, p. 07), e assim, texto e discurso situam-se no “plano da verificação analítica e interpretativa” (p. 07), uma vez que “apreende-se o nível profundo da estruturação do texto, que está na mensagem transmitida pelo discurso. Da apreensão dessa mensagem, é possível ver na estrutura interna do texto o discurso [...]” (p. 07). E, assim, partindo desse intercâmbio entre texto e discurso, e por imediato, dos recursos que constituem e representam a textualidade e discursividade, é possível destacar que eles são processos que se articulam na organização da atividade comunicativa no mundo, e de construção de sentidos.

Fiorin (2010) aponta que, para muitos estudiosos da linguagem², principalmente os da Linguística Textual, texto e discurso são sinônimos. Entretanto, segundo o autor, “a maioria dos linguistas distingue esses dois termos³” (p. 146), e quando essas distinções se fazem necessárias, elas partem de um caráter operatório, na caracterização e análise de certos problemas. Fiorin (2010, p. 162) acrescenta:

A distinção entre texto e discurso é necessária porque os procedimentos de discursivização são diferentes dos de textualização, porque eles são objetos que têm modos de existência semiótica diversa: um é do domínio da atualização, o outro, do da realização. Um é da ordem da imanência, o outro, da manifestação: o texto é a manifestação do discurso por meio de um plano da expressão, o que significa que um mesmo discurso pode ser manifestado por diversos textos. Por outro lado, certas relações que se estabelecem entre o texto e o discurso dão uma dimensão sensível ao conteúdo, porque ele não é apenas veiculado pelo plano da expressão, mas recriado nele.

² O autor menciona o trabalho de Guimarães (1992) e Val (1991), referenciando essas obras: GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo: Ática, 1992 / VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

³ O autor propõe a partir de “termos bakhtinianos, uma distinção linguística e uma diferenciação translíngua entre discurso e texto” (FIORIN, 2010, p. 146). Ele fundamenta seu pensamento a partir da obra: BAKHTIN, Mikhail. **La Poétique de Dostoievski**. Paris: Seuil, 1970.

O reconhecimento dessa discussão permite compreender melhor as significações específicas do processo textual-discursivo, que de modo particular, se assenta, na análise da enunciação.

2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NA LINGUAGEM

Nas diferentes esferas de atividade humana, conforme orienta Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros discursivos, em “seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 262), assumem a função de possibilitar interações entre os sujeitos da linguagem, que, conforme suas necessidades comunicativas, lançam mão de algum tipo de texto que os auxilie a lidar dialogicamente com o mundo. Esse entrelaçamento entre as necessidades comunicativas e os meios ou mecanismos que os sujeitos organizam para interagirem com o mundo reflete a diversidade e inesgotável capacidade que os gêneros discursivos têm de ser inventados, reinventados e circularem em diferentes contextos comunicativos.

Os gêneros constituem-se como válvulas de organização discursiva das ações humanas no mundo. Suas formas de produção e possibilidade de interação são inesgotáveis, o que coaduna com a concepção de linguagem como forma de interação, posto que eles não são instrumentos moldados para transmitir mensagem, mas formas maleáveis de ampliação das relações comunicativas entre os sujeitos da linguagem. Além dos aspectos formais, linguísticos e estruturais que os compõem, Marcuschi (2010, p. 22) os define a partir de seus “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” que estão ligados a todas as atividades humanas, e por “eles proliferam para dar conta da variedade de atividades desenvolvidas no dia a dia” (p. 22); sendo, portanto, formas mutáveis e democráticas de construção de sentidos.

Sob esse enfoque, os gêneros são produtos de um processo de organização social, cognitiva e cultural da língua, que se amplia por meio da singularidade dos falares dos sujeitos, de modo que eles fazem parte de seu repertório de conhecimento linguístico. No processo de enunciação, os gêneros possibilitam a construção de realidades sócio-históricas, em que o falante se insere, de forma interativa, no próprio discurso e também no do outro, constituindo assim, o fenômeno da dialogicidade na linguagem.

Desse modo, os gêneros discursivos possibilitam a construção do sujeito na linguagem, uma vez que há uma imbricação entre as formas como ele surge ou se manifesta e as atividades cotidianas que o homem pratica socialmente. Nesse intercâmbio, as formas de construção e estruturação do gênero vão depender dos propósitos comunicativos e das negociações necessárias à construção de sentidos na interação. Nessa ampla dimensão em que eles se organizam, autores como Adam (1992), Bronckart (2008/2012), Dolz; Schneuwly (2004) os classificam, de acordo com seus usos e funcionalidade, conforme se discute a seguir.

2.1 Gêneros de tipologia injuntiva: a receita médica em (inter)ação

Todas as práticas de interação humana estão organizadas em torno de um gênero do discurso, conforme orienta a noção bakhtiniana. Diferentes autores que concebem sua filiação reconhecem a dimensão desse postulado fundador dos estudos dos gêneros. Bronckart (2012), por exemplo,

reconhece e amplia essa noção, apontando para uma Teoria dos Gêneros Textuais, que se propõe a estudar a estrutura interna dos textos a partir da compreensão dos gêneros definidos socialmente. Costa (2009, p. 19-20), referindo ao trabalho de Bronckart acentua que “a dimensão textual se subordina à dimensão discursiva produzida/construída na *interação verbal*, realidade fundamental da língua”. Desse modo, também prioriza a interação, tendo em vista que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (BRONCKART, 2012, p. 103).

Adam (1992), ao tratar dos gêneros, considera-os pela questão do domínio discursivo ou formação discursiva, referindo que eles são formados por “sequências textuais”, como protótipos que atuam como representações organizadas pelo sujeito no desenvolvimento de suas atividades. As sequências propostas constituem-se de: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e diálogo*; utilizadas conforme os efeitos de sentido desejados.

Nesse agrupamento, Bronckart (2012, p. 237), concordando com Adam (1992), destaca que a sequência injuntiva “é sustentada por um objetivo **próprio** ou **autônomo**: o agente produtor visa a **fazer agir** o destinatário de um certo modo ou em uma determinada direção”, e assim, “o agir linguageiro se traduz em um texto” (BRONCKART, 2008, p. 87).

Dolz; Schneuwly (2004, p. 52) tratam das capacidades de linguagem dominantes dos sujeitos, e assim, os gêneros textuais em que predomina o caráter injuntivo podem ser incluídos na ordem de “descrever ações”, “instruções e prescrições” na “regulação mútua de comportamentos” conforme normas, a fim de alcançar um objetivo.

Com base nisso, o gênero receita médica pode ser definido como um instrumento de produção instantânea, que vai sendo construído ‘a duas mãos’, durante a consulta médica, na interação estabelecida entre o médico e o paciente, visto que este relata um problema de saúde. A partir disso, o profissional organiza do ponto de vista estrutural e linguístico, o conteúdo temático que escreverá na receita. Os comandos a serem seguidos a partir da construção desse gênero, partem, segundo Rosa (2007), da exposição de um plano de ação, instrucional, e por comandos que guiam os sentidos e os propósitos a que se destina.

Desse modo, tanto na construção realizada durante a consulta, como a posterior leitura e releitura que é feita do gênero, destaca-se o aspecto da (inter) ação social dos sujeitos (KOCH, 2012), uma vez que tanto o médico como o paciente atuam como praticantes de ações sociais na e pela relação languageira, em atividades de linguagem (oral e escrita) que envolvem a troca e o diálogo entre eles, constituindo-se como sujeitos ativos e responsivos nas práticas de linguagem que se envolvem. Portanto, pode-se dizer que há na receita médica, uma gama de possibilidades de (re) leituras, conforme se verifica a seguir, na análise.

3 ASPECTOS TEXTUAIS-DISCURSIVOS NA FALA DO PACIENTE ACERCA DA CONSTITUIÇÃO E LEITURA DA RECEITA MÉDICA: UMA ANÁLISE

Nessa proposta de análise, aponta-se para mecanismos textuais-discursivos presentes na fala de um paciente, quando relata sobre o evento consulta médica, pontuando a sua interação com o

médico, a partir do gênero receita. Essa condução se organiza a partir da descrição de processos referenciais, nos quais se envolvem operações cognitivas, linguísticas, semânticas e pragmáticas. Para Marcuschi (2006, p. 11):

Essas operações têm a propriedade de determinar domínios referenciais conduzidos lexicalmente ou discursivamente para construir configurações mais gerais. Com isto ultrapassa-se a simples coesão pelo encadeamento de elementos linearizados, seja por processos anafóricos ou outros de ligações sequenciais locais, gerando formações mais globais e de longo alcance.

Com base nisso, observa-se os mecanismos textuais-discursivos que se alinham no dizer do paciente, como por exemplo: associação, predição, analogias, substituição, espacialização, repetição, sinônimas, referenciação etc., com o objetivo de identificar o modo como ele constrói o seu olhar na interação com o médico e ao mesmo tempo, descreve essa prática linguageira. Isso já postula uma concepção sociocognitiva, em que o cultural e o ideológico se constituem em todos os enunciados que circulam em todos os ambientes em que esses sujeitos estão inseridos.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista⁴, desdobrado em oito questionamentos⁵:

- 1) *Você se consulta regularmente nos postos de saúde?*
- 2) *Quando se consulta, é com o mesmo médico?*
- 3) *Durante as consultas você compreende o que o médico lhe orienta ou informa?*
- 3.1) *(Se não) Quais os motivos para essa falta de compreensão?*
- 3.1.1) *Quando você recebe a orientação por escrito na receita, há facilidade para lembrar como seguir a medicação?*
- 3.1.2) *Quando você não lembra ou não compreendeu as orientações a partir da fala do médico ou da receita prescrita, como busca resolver/solucionar suas dúvidas?*
- 4) *Você, a partir da receita que recebe na consulta, consegue identificar ou fazer alguma relação entre a fala do médico e o que tem escrito? Ou fica confuso o entendimento?*
- 5) *Ao partir do que você apontou como problema(s) na comunicação com o médico, o que sugere para melhorar essa relação comunicativa entre médico e paciente?*

⁴ Conforme a orientação metodológica – de base sociodialógica bakhtiniana - considera-se a entrevista como além de um instrumento de coleta de dados da pesquisa qualitativa, mas também como um gênero textual de sequencialidade dialógica, visto que realiza mediante segmentos discursivos de troca de turnos entre os enunciadorees engajados na conversação (o entrevistador e o entrevistado) (ADAM, 1992 / BRONCKART, 2012).

⁵ Esse roteiro foi construído para a coleta de dados da pesquisa de mestrado intitulada: “*Letramentos em contextos de consulta médica: um estudo sobre a compreensão na relação médico-paciente*”, que possibilitou a constituição de um corpus de 48 entrevistas (45 com pacientes e 3 com médicos) e 45 fotos de receitas. Essa única entrevista utilizada nessa análise faz parte desse material.

Apresenta-se, a seguir, as respostas desses questionamentos. Não serão analisadas todas elas, apenas os enunciados considerados exemplares para a discussão, em que seja possível, de forma mais evidente, marcar a presença do processo posto em análise:

(RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO 3): *Eu falei dois motivos por que foi que eu vim aqui hoje: primeiramente é que eu queria que ele pedisse a requisição pra mim fazer os exame de prevenção de nós homem, né? Que ano passado eu passei por cima e não fiz. Segundo, é uma dor que eu tô sentindo aqui nessa ponta do cotovelo e inflama aqui essa parte do nervo, dói aqui esse outro osso, dói esse aqui também quando eu ando muito em moto, eu num posso fazer muita força e nem... muito me virar assim para esfregar, até pra mim vestir uma camisa tem hora que dói né? Aquela dor assim como que quem quer assim deslocar o braço, bem aqui na junta de cima, aí tudo bem, o foi o que eu falei pra ele.*

Agora esse médico aqui, agora eu vim eu mesmo, agora outro dia eu vim com um paciente aí para fazer uma ficha aí, pra um negócio de um laudo aí né? O que fica difícil pra mim entender é a letra dele... mas a linguagem dele pra mim... agora a letra dele é que eu tenho dificuldade pra mim compreender.

Neste enunciado, quando o paciente diz: ‘*dói aqui esse outro osso, dói esse aqui também...*’, ele utiliza-se da repetição, como estratégia de formulação do discurso oral, com o intuito de reforçar a ideia que pretende afirmar por meio desse segmento discursivo.

Ainda na fala acima, ao referir-se à letra do médico, o paciente estabelece uma diferença entre “letra” e “linguagem”, que se entende ser, uma oposição entre o oral e o escrito. O sujeito aponta para aspectos pontuais presentes na constituição da receita, ou seja, de quando ela foi construída na interação com o médico durante a consulta; e num momento posterior, durante uma entrevista, quando ele faz a leitura do gênero. Para demonstrar isso, ele lê a receita, buscando estabelecer uma comparação entre o ‘dito’ (oral) e o escrito pelo médico. Veja-se isso, na resposta abaixo, e na imagem da receita, a seguir:

(RESPOSTA AOS QUESTIONAMENTOS 3.1; 3.1.1): *Isso aí eu gravo logo na hora... por exemplo, aí ele me deu a receita aqui e eu não compreendi o nome do remédio, ele falou mais e aí eu disse ‘como é nome aqui, doutor?’... ele disse: ‘Xefa’... aí aqui em baixo eu fui, só pelo que eu já tenho costume de ver letra de médico vi aqui só na hora é de doze em doze hora... tá aqui... esse ‘Xefa’ é oito miligramas? Aí isso eu entendi, mas quando eu passo pra outras folhas aqui dele aí eu fico... tem uns médico que são até bonzinho pra gente ler, mais ele aí tem a letra muito “garranchuda” muito... Eu sou muito curioso quando o médico tá falando e ‘é isso e isso e isso, tem que fazer isso... tem que tomar remédio assim assim’, eu guardo logo na minha mente, guardo logo tudim, aí tem minha irmã que tem quatro ano que cuida da minha irmã que mora comigo... Aí quando eu vou com ela no médico ele tá lá falando falando falando tudim tudim... às veze três, quatro receita pra comprar remédio aí tudo aí eu já já tô entendendo tudim... Esse agora que eu tô levando ela pro psiquiatra lá em Teresina, ele escreve e todo mundo lê a letra dele, escreve tudo direitim todo mundo lê a letra dele.*

Nesse exemplo, o paciente continua explicando o processo de construção da receita e o modo como questiona a legibilidade da letra e da prescrição (aspecto de textualidade e sentido). Quando diz: “*Como é nome aqui, doutor?*”; ele discute aspectos, tanto de compreensão da letra, relativos ao seu grau de dificuldade e a localização no texto da receita; bem como da construção do gênero, e seus elementos constituintes graficamente, os quais demarcam o caráter de (não) explicitude da linguagem, em seus usos específicos.

Figura 1: Receita médica



Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2015.

Nesse processo de leitura do nome “Xefa”, o paciente diz tê-lo compreendido “*só pelo que eu já tenho costume de ver letra de médico*”. Na verdade, ele utiliza-se de estratégias muito específicas de seu conhecimento de mundo (letramento) para a compreensão. Esse processo, no plano textual-discursivo, se deu por meio de inferências, associações ou aproximações. Destaca-se ainda, o fato de que o paciente reconhece que muitas informações presentes na receita não são compreensíveis, e por isso, ele memoriza a informação oral do médico, evidenciando assim, que a receita (escrita), às vezes, deixa de cumprir o seu papel.

É importante ressaltar ainda, para a questão do caráter injuntivo, que o gênero receita exerce na interação médico e paciente, que, por exemplo, quando o paciente relata que o médico repetiu a informação, por meio de comandos, como: “*é isso e isso e isso, tem que fazer isso... tem que tomar remédio assim, assim*”, o profissional da saúde está utilizando-se de estratégias de linguagem (repetição, paráfrase), para criar um plano de ação, de instrução para que os propósitos da consulta sejam alcançados; e nesse tratado, a receita exerce papel de ‘instrumento’ de interação e de estabilização de sentidos entre eles.

(RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO 3.1.2): *Não, agora é uma coisa que eu não levo dúvida pra casa... Desde quando eu fui aluno de colégio, professor podia até achar eu antipático, exigente por que eu não gosto de ficar com dúvida em minha cabeça e eu pergunto logo na hora ali e se eu não puder eu vou atrás de quem sabe... se eu tô num serviço, por que minha área é essa aqui oh, tudo isso aqui é coisa que eu sei fazer, isso aqui tudim, eu marco, eu tenho curso de mestre de obra, mas eu não tenho dúvida nenhuma, eu não sei trabalhar com dúvida, se eu tô num serviço e o encarregado, o engenheiro me explica uma coisa... o que eu não entendi eu torno repetir a pergunta, aí quando eu entendo aí eu já sei o que que eu vou fazer, o mesmo caso é quando eu tô explicando uma coisa para pessoa, uma conversa, uma história, um acontecido, uma fato qualquer, entendeu? 'Entendi!' Quando eu vejo que a pessoa não entendeu, eu vou de outra maneira, com outra linguagem pra ver se ele entende melhor, eu não gosto nem de deixar, nem de levar dúvida pra casa... eu sempre gosto de procurar saber a realidade correta.*

No relato acima, é fácil notar as marcas textuais-discursivas, quando o paciente, demonstrando elevado nível de compreensão crítica do mundo, faz analogias e associações entre as obrigações inerentes à profissão do médico com a sua profissão: pedreiro. O paciente demonstra também, ter o domínio de estratégias (repetição, paráfrase) para tornar maleável e compreensível o seu dizer: “Quando eu vejo que a pessoa não entendeu, eu vou de outra maneira”, tornando-o mais claro.

Ao fazer essa associação, o paciente se coloca como autorreferência, um mecanismo estratégico, legitimador da propriedade discursiva que enuncia. Ele toma a si mesmo como exemplo, para proclamar um dizer, criando, assim, uma imagem de autoafirmação, em que ele coloca-se como produto e também suporte de um determinado discurso, que, no caso específico, serve para ilustrar uma situação de uso da linguagem nas interações.

(RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO 4): *Pois é, no caso dele aqui, para mim a letra dele é uma dificuldade pra mim entender né? Alguns nome eu entendo, outros eu vou só pelo rumo, o começo do nome e lá no terminar e eu pego que nome é né? Mas já tem... olho às veze eu entendo o que é, quando agora a enfermeira é que me disse os nome ali no exame que é num sei o que, num sei o que, aí foi que ela me acabou de me completar bem ali né?*

Percebe-se ainda, marcas textuais-discursivas na fala do paciente, quando ele, mais uma vez ao falar sobre as dificuldades de leitura da receita (legibilidade), utiliza-se de estratégias de inferências, associações ou aproximações para compreender a letra do médico: “*Alguns nome eu entendo, outros eu vou só pelo rumo, o começo do nome e lá no terminar e eu pego que nome é né?*”. Desse modo, a questão da letra na receita, torna-se recorrente como das principais dificuldades de compreensão na interação com o médico.

(RESPOSTA AO QUESTIONAMENTO 5): *Como eu pego em programa de televisão, às veze que eu não sou muito de televisão, por causa do tempo, né, sou mais pra rádio né? A radio é 24 hora no ar, rádio comigo né?... Eu uso rádio no carro, eu uso rádio em casa... rádio no celular, agora o que eu vejo com relação, o que eu vejo pra isso aí, para os médicos... é ele sabe que tem uma lei, tem uma ordem pra ele prescrever, escrever de uma maneira que todo mundo compreenda a letra, se ele não pode escrever normal, ele fazer letra de forma que todo mundo lê... Aí muitos passam por cima disso aí e não tá obedecendo isso aí.*

Na resposta acima, o paciente utiliza-se da repetição para reforçar a intencionalidade e construir um sentido sobre o que pretende afirmar, como por exemplo, no trecho: “*A radio é 24 hora no ar, rádio comigo né?... Eu uso rádio no carro, eu uso rádio em casa... rádio no celular*”. Percebe-se também um grau de letramento do sujeito, que embora não tenha tanto domínio do código formal, escuta e compreende notícias veiculadas na mídia, e faz uso disso, de maneira crítica, em seu cotidiano. Para ilustrar esse entendimento, pode-se destacar a seguinte fala: “*tem uma lei, tem uma ordem pra ele prescrever, escrever de uma maneira que todo mundo compreenda a letra*”, em que por meio de referência a informações de seu contexto situacional, ele insere uma informação nova, com o objetivo de explicar ou justificar seu propósito comunicativo.

O quadro de enunciados expostos nesse estudo revela, portanto, marcas de como o sujeito se insere na linguagem, a partir do modo como se utiliza de estratégias textuais-discursivas, como inferências, associações, predição, analogias, paráfrase, repetição, sinonímias, entre outras, e assim, constrói sentidos nos seus enunciados.

A utilização dessas estratégias possibilita, portanto que o sujeito resolva as dificuldades imediatas de compreensão das letras do médico, bem como contribuir para o sucesso, em longo prazo, no tratamento de saúde, conforme as orientações prescritas na receita. Nesse processo, o paciente demonstra um domínio cognitivo sobre o gênero, respondendo satisfatoriamente aos desafios de compreensão da letra do médico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foram expostos alguns exemplos que ilustram a forma como um sujeito utiliza-se dos mecanismos próprios do funcionamento da linguagem oral para ‘dizer’ sobre o mundo, ou melhor, construir uma relação de sentido, referenciando-o, por meio de objetos de discurso específicos, que o singularizam no ato enunciativo.

Na análise apresentada, o paciente evidencia em sua fala, aspectos textuais-discursivos no modo como compreende o gênero receita médica, referindo-se tanto a aspectos textuais (grafia, principalmente), quanto a aspectos discursivos, relativos à função social e de direcionamentos de ações (caráter injuntivo do gênero), que garantem uma *inter-ação* pela linguagem. Nesse processo, destaca-se a função da receita, ao proporcionar interação, tanto em sua construção, quando o paciente e o médico dialogam; como também, na (re) leitura, na interpretação que o paciente faz ao sair do consultório.

Percebe-se ainda, no discurso do sujeito, evidências sobre seus conhecimentos de mundo (o letramento social), as experiências singulares advindas de seus heterogêneos contextos de vida, e que o instrumentalizam a criar ‘estratégias de sobrevivência’ no mundo da cultura letrada, ajudando-o a compreender e inferir um posicionamento sobre as coisas, de modo que ele constrói sentidos e significados sobre o mundo através da linguagem, em consciência de si e do outro na construção do discurso.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes – récit, description, argumentation, explication et dialogue**. Paris: Nathan Université, 1992.

ARA, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, Rev. Estud. Discurso [online]. 2014, vol. 9, número especial, pp. 4-25. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/bak/v9nspe/02.pdf> >. Acesso em: 17 out. 2015.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. [1929].

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. [1979].

BEAUGRANDE, R. A. de; DRESSLER, W. U. **Introduction to Text Linguistics**. Londres: Longman, 1981.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, J. L. Tápias; PEREIRA, R. F.; ZANCHETTA JR., J. **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação: Língua Portuguesa**. v. 1. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004. p. 113-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In: _____; _____ et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FIORIN, J. L. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.

GUIMARÃES, E. (Org.). **Textualidade e discursividade na linguística e na literatura**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2010.

_____. R. G. Conversa com a professora Dra Elisa Guimarães. In: **Jornal Semanário da Zona Norte**. Publicada em 17/05/2013. Entrevista concedida a Regina Giora. Disponível em: < <http://www.semanariozn.com.br/exibenoticia.asp?idnews=4596> >. Acesso em: 30 set. 2015.

KOCH, I. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P. et al. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. p. 19-38.

_____. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 48(1): – jan./Jun. 2006.

ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva! In: DIONÍSIO, Â. P.; BEZERRA, N. S. (orgs.). **Tecendo textos, construindo experiências**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 11-53.

VOLOSCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. **Discurso na Vida e Discurso na Arte** (sobre a poética sociológica). 1926. Tradução Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

RECURSOS METADISCURSIVOS DE INTERAÇÃO E PROCESSOS REFERENCIAIS: UMA ANÁLISE EM SEQUÊNCIA NARRATIVA

*Sâmia Araújo dos Santos**

RESUMO

As pesquisas sobre os recursos metadiscursivos de interação, em sua grande maioria, versam sobre os gêneros do discurso acadêmico. Partindo do pressuposto de que esse fenômeno é constituinte de qualquer texto, proponho, em minha pesquisa de mestrado, investigar a manifestação dos recursos metadiscursivos de interação na perspectiva das macrocategorias de engajamento e de posicionamento em textos de sequência narrativa dominante. Para o alcance desse objetivo, fundamento-me na base teórica de Hyland (2005a) para o conceito de metadiscorso, para quem os recursos metadiscursivos de interação são um modo de os enunciadores projetarem suas intenções comunicativas em seus textos, posicionando-se tanto em relação aos seus argumentos quanto em relação ao seu coenunciador; e em Adam (2008) para as macrounidades da organização composicional de um texto em seu modelo prototípico da sequência narrativa. Discuto, ainda brevemente, os processos referenciais de anáfora, introdução referencial e dêixis com sustentação teórica em Cavalcante (2011). Os processos referenciais são analisados quando se sobrepõem aos recursos metadiscursivos de interação. Como percurso metodológico, adoto o método de abordagem de cunho qualitativo descritivo, indutivo, com uma investigação bibliográfica. A partir de um corpus de 16 textos com sequência narrativa dominante, constato a presença recorrente dos recursos metadiscursivos de interação. Isso me permitiu concluir que os recursos metadiscursivos de interação também se manifestam nos textos narrativos pelas macrocategorias de posicionamento e de engajamento, mas que se apresentam de forma bastante peculiar, admitindo sobreposição de macrocategorias. Além disso, demonstro como algumas destas se sobrepõem aos processos referenciais com ênfase para a anáfora.

Palavras-chave: Recursos metadiscursivos. Interação. Sequência narrativa. Processos referenciais.

ABSTRACT

The research about interactional metadiscursive resources is mostly dedicated to the study of academic discourse genres. Since this phenomenon is present in all kinds of texts, in this postgraduate research it is my intention to investigate the manifestations of interactional metadiscursive resources under the perspective of the macro-categories of stance and engagement in texts with a dominant narrative sequence. In order to do so, the theoretic background is based on Hyland's (2005a) concept of metadiscourse, in which the interactional metadiscursive resource is a means for the enunciators to project their communicative intentions in their texts, positioning themselves in relation to their arguments as well as their co-enunciator; and also on Adam's (2008) macrounits of compositional organization of a text in its prototypical model of narrative sequence. In addition to that, I discuss briefly anaphoric referential processes, referential introduction and deixis with the theoretic support of Cavalcante (2011). The referential processes are analyzed when they superpose interactional metadiscursive resources. The methodological approach adopted was qualitative-descriptive, and inductive with bibliographic investigation. Using a corpus of 16 texts with dominant narrative sequence, I found a recurring presence of interactional metadiscursive resources. Thus, I conclude that the interactional metadiscursive resources also occur throughout the macro-categories of engagement and stance in a peculiar way, admitting superposition of macro-categories. Moreover, demonstrat how some of which superpose referential processes of anaphora, specially.

Keywords: Metadiscursive resources. Interaction. Narrative sequence. Referential processes.

* Profa Ms. do Colégio Santa Cecília e da rede estadual do Ceará, integrante do grupo de pesquisa Protexto (UFC) e Lead (UECE) e atualmente doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará. samiasemear@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

A teoria metadiscursiva vem sendo desenvolvido em pesquisas cuja abordagem enfoca a estrutura do texto e a retórica textual. Investigações em âmbito internacional e nacional foram desenvolvidas, utilizando os recursos metadiscursivos textual e interacional explicitadas a seguir.

Cabrera (2004) analisou a comparação de artigos biomédicos em inglês/espanhol com o objetivo de identificar, de descrever e de explicar as principais semelhanças e diferenças entre as retóricas de ambas as línguas. Sua investigação deteve-se nas marcas dos atenuadores e dos intensificadores, a que denominou de marcadores assertivos na concepção do metadiscorso de interação.

Bernardino (2007) investigou os adjuntos modais – aqueles que realizam um significado de avaliação epistêmica e de avaliação de valores – como marcadores de interação presentes em artigos acadêmicos na área de Linguística em língua portuguesa de três categorias: experimentais, teóricos e de revisão de literatura. A pesquisadora também aponta que o gênero, de maneira geral, é um espaço significativo de interação, pois é ele quem irá determinar a forma de interação com o leitor – afirmação por mim também defendida.

Faria (2009) constatou, em redações escolares, o emprego dos recursos metadiscursivos de interação na perspectiva do engajamento e do posicionamento em textos de sequência opinativa. A reboque disso, a autora também verificou a presença de expressões referenciais. Concluiu que há sobreposições entre os recursos metadiscursivos de posicionamento e de engajamento.

O foco dos pesquisadores, em sua grande maioria, foi na investigação dos recursos metadiscursivos em textos de sequência argumentativa; partindo do pressuposto de que todo texto é constituinte de recursos metadiscursivos de interação, independente da sequência textual, propus como objetivo geral de minha pesquisa¹ investigar a manifestação dos recursos metadiscursivos de interação na perspectiva do posicionamento (*stance*)² e do engajamento³ (*engagement*), propostos por Hyland (2005a), em gêneros de sequência narrativa dominante (ADAM, 1992,2008,2009).

Para os objetivos específicos, propus:

- descrever a ocorrência de como os recursos metadiscursivos de interação, tanto na perspectiva do engajamento quanto do posicionamento, comportam-se em textos de gêneros de sequência narrativa dominante – fábula, lenda, conto e anedota;

¹ Este artigo está ancorado à minha pesquisa de mestrado intitulada Recursos Metadiscursivos de interação em sequência narrativa (<http://www.repositorio.ufc.br/ri/handle/riufc/8735>) sob orientação da profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante, Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará.

² Recurso metadiscursivo de interação que diz respeito a como o escritor se apresenta e se compromete por meio de julgamentos e opiniões.

³ Recurso metadiscursivo de interação que se relaciona ao modo pelo qual o escritor reconhece a presença do leitor, conduzindo-o através de sua argumentação, tendo em vista a interação.

- comparar os recursos metadiscursivos de interação, tanto na perspectiva do engajamento quanto na perspectiva do posicionamento, encontrados em gêneros de sequência narrativa dominante, com a pesquisa desenvolvida por Hyland (2005a);
- refletir sobre a proposta classificatória de Hyland (2005a)⁴, tendo por base os resultados da descrição em textos de sequência narrativa dominante.

Como viabilização para a consecução dos objetivos, as perguntas que tentei responder foram as seguintes:

- a) Na perspectiva de Hyland (2005a), com base no posicionamento e no engajamento, o fenômeno do metadiscorso se constitui em um modelo de discurso interpessoal. Como esse fenômeno ocorre em textos de sequência narrativa dominante descrita por Adam (2008), especificamente nos gêneros conto, fábula, lenda e anedota?
- b) Tomando por base a proposta de Hyland (2005a) sobre os recursos metadiscursivos de interação em artigos acadêmicos, como se estabelece a comparação entre o uso de tais recursos metadiscursivos em sequência argumentativa e em sequência narrativa dominante (ADAM, 2008)?
- c) A pesquisa de Hyland (2005a) teve como propósito a investigação dos recursos metadiscursivos de interação em textos de sequência argumentativa, resultando em macrocategorias de engajamento e de posicionamento para os textos de artigos acadêmicos analisados.
- c) Quais as microcategorias dos recursos metadiscursivos de interação que se manifestam de forma bastante peculiar em textos de sequência narrativa dominante?

Para além desta Introdução, este artigo conta com outras quatro seções: a discussão sobre os Recursos Metadiscursivos de Interação, a Sequência Textual Narrativa e os Processos Referenciais. Optei por apresentar em cada discussão teórica os resultados obtidos a partir da análise dos textos em sequência narrativa.

1 RECURSOS METADISCURSIVOS DE INTERAÇÃO

A teoria que trata do fenômeno do metadiscorso, apesar de ter mais de três décadas, vem sendo discutida, amplamente, tanto no discurso oral quanto no escrito. Detive-me apenas ao seu uso na modalidade escrita.

A base teórica do metadiscorso está ancorada na proposta das metafunções da linguagem na perspectiva hallidaiana: ideacional, interpessoal e textual. As duas últimas metafunções são os escopos fundamentais para o desenvolvimento da teoria do metadiscorso na perspectiva de Hyland, buscando em seus estudos como os escritores⁵ deixam no texto marcas para os seus leitores (HYLAND, 2005, b).

⁴ O modelo de Hyland (2005a) está presente na seção 1: Recursos metadiscursivos de interação.

⁵ Os termos escritor e leitor são usados por Hyland, porém a minha opção é por enunciador e coenunciador; estes termos são adotados ao longo do artigo à medida que fomos travando um diálogo com o coenunciador desta pesquisa e respeitamos a opção do autor quando estou resenhando sobre a sua teoria.

A perspectiva do metadiscurso como forma de organização do texto partiu de Hyland, para quem o “metadiscurso envolve aspectos do texto que explicitamente organiza o discurso escrito do ponto de vista do escritor, visando ao conteúdo do texto e ao leitor” (HYLAND, 1998, p. 451). Essa organização do discurso escrito determinado pelos recursos metadiscursivos é responsável por direcionar o leitor no entendimento e apreensão do conteúdo proposicional, dessa forma não se refere a um recurso estilístico independente adotado pelo escritor a qualquer momento. Para Hyland (1998)⁶, o uso do metadiscurso e suas formas de ocorrências estão intimamente ligados às normas e às expectativas de uma determinada comunidade profissional e cultural.

Tendo como função facilitar a comunicação, marcar e sustentar a posição do autor e construir uma relação com o leitor, os recursos metadiscursivos permitem que o escritor contribua para a construção do sentido do texto escrito e para a construção de conhecimento em sua área. Por considerar que o coenunciador utiliza seu universo de conhecimento a fim de dar sentido ao que foi escrito, empregando os recursos metadiscursivos fornecidos pelo enunciador, afirmamos que coenunciador e enunciador são participantes ativos na comunicação e constroem em parceria o texto, com o apoio do metadiscurso.

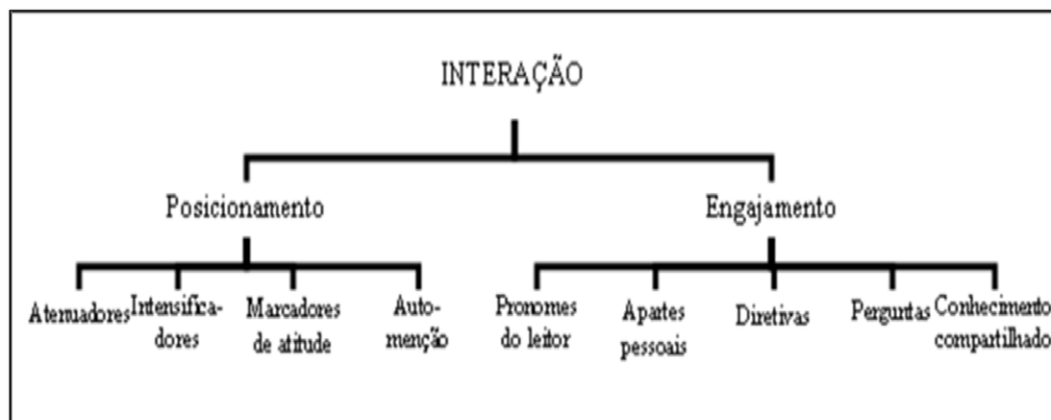
Com essa perspectiva na interação, Hyland (2005a) propôs o modelo que consolida o seu trabalho anterior (1998), com uma estrutura voltada para os recursos linguísticos do posicionamento e do engajamento intersubjetivo, na metadiscursividade, com foco no discurso acadêmico em diferentes áreas do conhecimento: engenharia mecânica, engenharia elétrica, publicidade e propaganda, filosofia, sociologia, linguística aplicada, física e microbiologia.

Em sua obra *Metadiscourse* (2005b), o autor dedica-se ao percurso em que as pesquisas no assunto foram desenvolvidas, inclusive as suas. É mais precisamente no capítulo 7, *Metadiscourse and community*, que a macrocategoria de engajamento é definida com mais precisão e são explicitadas as microcategorias. Com o objetivo de direcionar a atenção de sua pesquisa para as macrocategorias de engajamento e de posicionamento, o autor publica anteriormente o artigo *Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse* (2005a), no qual a minha pesquisa se sustenta.

Hyland oferece uma estrutura para analisar os recursos linguísticos do posicionamento intersubjetivo do ponto de vista retórico, posto no artigo mencionado no parágrafo anterior, no qual delinee a investigação em textos de sequência narrativa dominante. A estrutura está representada na seguinte imagem:

⁶ Como este contém um espaço limitado, não apresentei a proposta de Hyland (1998) cuja classificação é mais ligada à forma e não ao textual, ou seja, foge à esteira teórica por mim escolhida, porém é importante conhecer para fazer a relação com a que tratei aqui. A classificação de Hyland (1998) foi resenhada na minha dissertação com o endereço eletrônico presente na nota de número 2.

Figura 1: Modelo de Hyland



Fonte: Hyland (2005a, p.177)

As microcategorias serão comentadas concomitantes à análise da narrativa. Os resultados também dialogam à medida que o arcabouço teórico da pesquisa seja apresentado.

(1) Para a anedota:

O médico casado estava tendo um caso com sua enfermeira [MARCADOR DE ATITUDE]. Certo dia ela disse a ele que estava grávida. **Não querendo** [INTENSIFICADOR DO PERSONAGEM] que sua esposa soubesse, ele deu uma quantia de dinheiro para a enfermeira e a mandou para a Itália para ter o bebê.

Mas como vou te avisar quando o bebê nascer? [PERGUNTA DO PERSONAGEM]

- Mande um cartão postal e escreva no verso “spaguetti” [DIRETIVA DO PERSONAGEM].

Sem ter outra alternativa [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM] a enfermeira pegou o dinheiro e voou para a Itália. Seis meses se passaram e um **belo dia** [INTENSIFICADOR] a esposa do médico telefonou para ele no consultório.

- **Querido** [ATENUADOR], chegou um cartão postal da Europa e eu não consigo entender o significado da mensagem...

- Quando eu chegar em casa, eu explico - disse o médico, já sabendo o teor da carta.

Chegando em casa ele pegou o cartão, **leu** [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM] e **caiu duro** [INTENSIFICADOR DO PERSONAGEM] para trás. No cartão estava escrito: “Spaguetti, spaguetti, spaguetti, spaguetti. Dois com salsichas e almôndegas, dois sem”!!! [CONHECIMENTO COMPARTILHADO]

<http://www.aindamelhor.com/humor/piadas41.php>

Observe-se na análise da anedota que há uma maior concentração das macrocategorias de posicionamento do que de engajamento. O posicionamento também não demarca uma concordância com as opiniões ou julgamentos do narrador e, sim, demarca as ações dos personagens.

Os intensificadores se fazem presentes ao longo da narrativa, porém se referem aos personagens médico e enfermeira quase que exclusivamente, revelando uma convicção. Já os marcadores de atitude responsáveis por indicar a atitude afetiva do escritor, gerando uma concordância, ou uma frustração, ou a atribuição de um grau maior de importância ao dito, chamam o coenunciador para concordar com a tese defendida por ele no texto de que o médico está tendo um caso com a enfermeira.

Não se pode aqui afirmar que todas as anedotas terão uma classificação dos recursos metadiscursivos de interação igual ou parecida com a descrita acima, pois tudo depende de inúmeros fatores contextuais⁷, e os recursos metadiscursivos estão a serviço da argumentação em uma ótica pragmático-discursiva.

Há uma forte presença dos recursos metadiscursivos de interação, referindo-se aos personagens, pois eles revelam ao interlocutor tanto um posicionamento das vozes marcadas ao longo da narrativa representadas pelas personagens, como um engajamento do interlocutor nas ações descritas no texto.

Identificamos o posicionamento do personagem médico e da enfermeira, que não se enquadram nas microcategorias estabelecidas por Hyland (2005a): “**Sem ter outra alternativa** [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM]” e **leu** [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM]. Em vista desse fato novo, não previsto nas análises dos gêneros investigados pelos estudiosos da área, decidimos propor esse novo olhar para essa categoria, que contemple o posicionamento do personagem, não do narrador. Trata-se de uma enunciação dentro de outra, pois enfoca a atitude dos personagens.

O engajamento traz o interlocutor para o discurso de uma forma amena quando pede do interlocutor um CONHECIMENTO COMPARTILHADO para este poder entender a mensagem: “Spaguetti, spaguetti, spaguetti, spaguetti. Dois com salsichas e almôndegas, dois sem” [CONHECIMENTO COMPARTILHADO]!!!” Outra macrocategoria de engajamento presente é a DIRETIVA, responsável por guiar, sendo estabelecida pelo escritor. Este é outro diferencial nas narrativas, pois a diretiva, muitas vezes, vem da voz do personagem.

A partir da análise, faço a inferência de que as macrocategorias de posicionamento e de engajamento servem à anedota analisada para auxiliar os personagens a intensificarem efeitos de argumentação pragmático-discursiva. Em contrapartida, em textos de sequência argumentativa dos gêneros acadêmicos e opinativos, essas macrocategorias se fazem presentes como forma de sustentar a ideia do escritor e trazer o leitor para o texto, a fim de que concordem com as ideias expostas no discurso.

O recurso da diretiva do personagem não foi previsto por Hyland. Este categoriza essa microcategoria de engajamento como responsável por guiar as ações do leitor e as demarca através do imperativo, porém, nos dados que analisei, isso se evidenciou na anedota, em que emergiu a categoria de diretiva do personagem.

Outra situação não prevista na proposta de Hyland é a intensificação por repetição de termos, como nos dois últimos períodos: “Spaguetti, spaguetti, spaguetti, spaguetti. Dois com salsichas e almôndegas, dois sem”.

Com o objetivo de identificar como os recursos metadiscursivos de interação de engajamento e de posicionamento se comportam, sentimos a necessidade de aliar ao metadiscorso a teoria das sequências textuais na perspectiva de Adam (2008), mais especificamente a sequência narrativa, a qual será alvo de descrição e de discussão na próxima seção, para analisar como os recursos metadiscursivos de interação emergem nas macroproposições da sequência narrativa.

⁷ O conceito por nós defendido de contexto não abrange somente o cotexto, a situação mediada, mas também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que concebe os anteriores (KOCH, 2002) e constrói-se na própria interação.

2 SEQUÊNCIA NARRATIVA

A concepção de sequência foi trazida à literatura por Jean Michel Adam e começou a ser difundida no final da década de 80, tendo uma larga produção na década seguinte com uma obra totalmente destinada a esse assunto. A organização sequencial faz parte das unidades textuais – proposições, períodos, sequências e planos de texto – “que são depreendidas e combinadas de acordo com os dois tipos de operações de textualização, muito gerais: as operações de segmentação e as operações de ligação” (ADAM, 2008, p. 26). As unidades textuais fazem parte de uma proposta maior de Adam: a análise textual dos discursos. Esta está inserida na concepção da Linguística Textual que a tem como “uma teoria da produção co(n)textual de sentido, que deve fundar-se na análise de textos concretos” (ADAM, 2008, p.23).

Minha proposta consiste em utilizar apenas as sequências textuais, mais especificamente a sequência narrativa, e investigarmos como se comportam os recursos metadiscursivos de interação na perspectiva do engajamento e do posicionamento em textos de sequência narrativa dominante. Por isso, não discuti aqui a proposta da análise textual dos discursos e suas unidades textuais e, sim, um recorte de sua teoria, a da sequência textual narrativa, com a qual dialogo a seguir.

A sequência narrativa de Adam apresenta um alto grau de narrativização quando a sua trama é constituída por cinco macroproposições narrativas de base (Pn) descritas em macroproposições do seguinte modo:

- Entrada-prefácio ou Resumo (Pn0) – parte do texto que demarca, normalmente, o discurso oral por uma introdução do que virá a ser tratado.
- Situação inicial (Orientação) (Pn1) – parte do texto que tem por objetivo situar o leitor no que se refere ao espaço, ao tempo, ao estado e à pessoa na narrativa;
- Nó (Desencadeador) (Pn2) – situação de maior destaque da narrativa, onde de fato se dá a trama;
- (re)Ação ou Avaliação (Pn3) – os momentos em que o narrador motiva o leitor ou ouvinte a valorizar os fatos contados;
- Desenlace (Resolução) (Pn4) – trecho da narrativa responsável pelo desenlace dos fatos;
- Situação final (Pn5) – segmento que marca o final da narrativa;
- Encerramento ou Avaliação final (moralidade) – um trecho que pode vir, ou não, de uma forma implícita ou explícita na narrativa como uma reflexão dos acontecimentos narrados.

Uma narrativa que é constituída apenas de uma sequência de ações e/ou eventos apresenta um baixo grau de narrativização.

Os fenômenos metadiscursivos são também categorias de interação na sequência narrativa, como já afirmado, por partirem do pressuposto de que todo texto apresenta recursos metadiscursivos de interação. Nos textos argumentativos, o escritor e o leitor, termos de Hyland (para mim,

enunciador e coenunciador, respectivamente), são o alvo nas macrocategorias de posicionamento e de engajamento; já em minha pesquisa em gêneros de sequência narrativa dominante – conto, lenda, fábula e anedota –, o objeto de investigação é o narrador. Este terá a função, em sua trajetória da narrativa, da interação de posicionar-se e engajar o leitor/coenunciador.

Trago novamente a anedota para analisarmos como emergem as macroposições da sequência narrativa na perspectiva de Adam (2008).

(Pn1 – Situação inicial) O **médico casado estava tendo um caso com sua enfermeira** [MARCADOR DE ATITUDE]. (Pn2 - Nó) Certo dia ela disse a ele que estava grávida. Não querendo [INTENSIFICADOR DO PERSONAGEM] que sua esposa soubesse, ele deu uma quantia de dinheiro para a enfermeira e a mandou para a Itália para ter o bebê.

(Pn3 – Re-ação)- Mas como vou te avisar quando o bebê nascer? [PERGUNTA DO PERSONAGEM]

- Mande um cartão postal e escreva no verso “spaguetti” [DIRETIVA DO PERSONAGEM].

Sem ter outra alternativa [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM] a enfermeira pegou o dinheiro e voou para a Itália. Seis meses se passaram e um **belo dia** [INTENSIFICADOR] a esposa do médico telefonou para ele no consultório.

(Pn4 - Desenlace)- Querido [ATENUADOR], chegou um cartão postal da Europa e eu não consigo entender o significado da mensagem...

- Quando eu chegar em casa, eu explico - disse o médico, já sabendo o teor da carta.

Chegando em casa ele pegou o cartão, **leu** [POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM] e **caiu duro** [INTENSIFICADOR DO PERSONAGEM] para trás.

(Pn5 – Situação final) No cartão estava escrito: “Spaguetti, spaguetti, spaguetti, spaguetti. Dois com salsichas e almôndegas, dois sem”!!! [CONHECIMENTO COMPARTILHADO]

<http://www.aindamelhor.com/humor/piadas41.php>

A anedota apresenta quase todas as macroposições propostas por Adam (2008), com exceção da **PnΩ - Moralidade**, pois o gênero não impõe essa característica composicional mais presente no gênero fábula, todavia não posso afirmar que a moralidade é exclusiva de um único gênero. O enunciador pode fazer a escolha de inserir essa macroposição em outro gênero.

Um aspecto a ser observado é que os recursos metadiscursivos presentes desde as Pn2 até a Pn4 são microcategorias ligadas ao personagem e não ao narrador, como já fundamentadas na seção anterior.

Após as teorias e as reflexões apresentadas até este momento acerca dos recursos metadiscursivos de interação em textos de sequência narrativa dominante, atestei a necessidade da reflexão sobre os processos referenciais, mais especificamente sobre os processos anafóricos, sobretudo os que envolvem recategorização, por poderem constituir, por exemplo, marcas de atitude. Atestamos também a presença dos dêiticos na instância enunciativa que se estabelece entre os personagens,

por, talvez, poder ligá-los às microcategorias de engajamento. Isso se deve ao fato da interação defendida por Hyland, e por mim, no processo de construção do texto do enunciador, assim como podem posicionar-se e engajar o coenunciador através de recursos metadiscursivos, ora podem ser, também, processos referenciais⁸.

Na próxima seção, o destaque é para os processos referenciais, introdução referencial, anáfora e dêixis.

3 PROCESSOS REFERENCIAIS

Seguindo a esteira de Apothéloz (2001) e Cavalcante (2004, 2005, 2011), a referenciação é um processo de atenção e de interação como dois mecanismos de complementação porque “se constrói por processos cognitivos ligados à orientação de atenção, a qual está voltada ao mesmo tempo para o objeto e para o coenunciador” (CAVALCANTE, 2004, p. 01).

O texto/discurso, resultado de um processo dinâmico estabelecido nas relações de interação, se constrói à medida que os referentes são introduzidos, identificados, recategorizados e modificados, tendo o sentido como um efeito da enunciação e a referenciação considerada como a partir da atividade no interior do texto/discurso.

As estratégias referenciais são reconhecidas como um processo sociocognitivo-discursivo; elas se apoiam em condições contextuais diversas (CAVALCANTE, 2011). É nesse caminho de contexto que Costa (2007) concebe a referenciação como:

uma espécie de “jogo” que extrapola os limites sonoros ou gráficos do texto, isto é, que se realiza na esfera das relações entre sujeitos historicamente situados. As formas que os sujeitos escolhem para relacionar os referentes, que seriam as peças do jogo, criam, em relação com os outros elementos do jogo, o mundo do discurso, uma realidade “fabricada”, no dizer de Blikstein (1983). (COSTA, 2007, p.66)

É nessa perspectiva de interação e de construção dos referentes que a referenciação, através de suas entidades, orienta através de diferentes elementos, como o conhecimento compartilhado e pistas linguístico-discursivas, o acesso ao discurso. Essa orientação também é o pressuposto dos recursos metadiscursivos de interação, que, através de marcas, posiciona o pensamento do enunciador e engaja o coenunciador no discurso, por isso nos faz possível afirmar a consonância entre os recursos metadiscursivos de interação na perspectiva de Hyland (2005a) e os processos referenciais, mais especificamente a anáfora e a dêixis.

⁸ As demonstrações sobre os recursos metadiscursivos de interação como processos referenciais são destacadas apenas em nossa análise.

3.1 Classificação dos Processos Referenciais

Vários pesquisadores vêm se debruçando sobre a classificação dos processos de referenciação, desde os pioneiros Koch e Marcuschi (1998)⁹ até aos dias atuais, em que há um lastro de pesquisas desenvolvidas, especialmente pelo grupo PROTEXTO¹⁰, responsável por contribuições relevantes no campo da teoria da referenciação. A partir do momento em que o termo referenciação “apresenta como posição central a ideia de que a experiência perceptual é elaborada, cognitiva e socialmente, dentro do processo discursivo pelos interlocutores” (CUSTÓDIO FILHO, 2006, p. 11), esse processo classificatório passa a sofrer mudanças, porém a classificação continua com seu real objetivo: descrever as diversas formas e estratégias utilizadas pelos indivíduos quando do processo referencial, só que pautadas, a partir de então, por uma noção sociocognitivo-discursiva dos referentes.

Cavalcante (2004) defende a tese de que na construção do referente há um papel essencial à interação de vários contextos: cotexto, conhecimento compartilhado e situação de interação. A classificação da autora é dividida em três processos gerais: introdução referencial, anáfora e dêixis.

O propósito aqui não é apresentar com profundidade os processos referenciais e, sim, situar o leitor nesse aparato teórico porque, em algumas situações, os recursos metadiscursivos de interação em textos de sequência narrativa dominante irão se sobrepor aos processos referenciais, mais especificamente a anáfora e a dêixis, havendo nessa situação um entrelaçar de teorias.

Voltando ao exemplo em foco, constato que os processos referenciais que se sobrepõem aos recursos metadiscursivos de interação constituem uma instanciamento da microcategoria de engajamento identificada como conhecimento compartilhado, mas por um apelo implícito na anedota em análise, uma espécie de alusão, que pode ser classificada como anáfora indireta no processo referencial, pois já foi citado o local em que a enfermeira se encontra (Itália). Assim, é necessário em nosso conhecimento (“óculos sociais”, para BLIKSTEIN, 1983) o entendimento para o contexto, que é o responsável pela inferência da quantidade de bebês nascidos.

Houve sobreposição dos fenômenos com a anáfora (o bebê (Pn3)) e com a introdução referencial (o médico casado (Pn1), um caso (Pn1)) com os recursos metadiscursivos pergunta do personagem e marcador de atitude respectivamente. A seguir, vemos uma síntese do quadro dos processos referenciais para a anedota:

Quadro 1 - Modelo de referenciação para a anedota

QUADRO ESPECÍFICO DA REFERENCIAÇÃO		
Anedota		
Introdução referencial	Anáfora	Dêixis
O médico casado (Pn1) Um caso (Pn1)	Sua enfermeira (Pn1) Bebê (Pn3) Cartão postal (Pn3) Querido (Pn4) Spaguetti, spaguetti, spaguetti, spaguetti. Dois com salsinhas e almôndegas, dois sem (Pn5)	Te (Pn3)

Fonte: Elaborado pela autora.

⁹ Para um aprofundamento das várias óticas de classificação dos processos referenciais, ver Custódio Filho (2006).

¹⁰ Grupo de Pesquisa em Linguística da Universidade Federal do Ceará coordenado pela profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante: <http://www.protexto.ufc.br/index.html>

O quadro demonstra a sobreposição dos recursos metadiscursivos de interação com os processos referenciais em macroposições de sequência textual narrativa, o que ocorre em todos os textos analisados apesar de não terem sido expostos neste artigo, pela escassez de espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos analisados nesta pesquisa se aplicam à teoria de Adam (2008) sobre o modelo prototípico de descrição da sequência narrativa, os quais configuram os modos de organização composicional de um texto. Nos contos e anedotas, todas as proposições são evidenciadas, com exceção da $P_n\Omega$, encerramento ou avaliação final (moralidade). É encontrada esta proposição, além das demais, nas lendas e nas fábulas analisadas por deixarem clara a moralidade no encerramento do texto. Já nas anedotas e nos contos, esse encerramento é deixado, algumas vezes, em aberto e em outras situações o texto é concluído na situação final (P_n5).

As macrocategorias de engajamento e de posicionamento com suas respectivas microcategorias ocorrem nos textos de sequência narrativa analisados, havendo algumas das microcategorias que se manifestam a serviço do personagem e/ou narrador. Isto se dá porque há mais de uma voz na narrativa (a do personagem, a do narrador e a do enunciador, que se esconde atrás do narrador, em algumas vezes), e elas são analisadas em relação ao modo como se posicionam ou tentam engajar o interlocutor.

Duas categorias que apareceram nas narrativas não estão presentes, em parte, na proposta de Hyland: ENGAJAMENTO DO PERSONAGEM e POSICIONAMENTO DO PERSONAGEM. Identificamos apenas como recursos metadiscursivos de posicionamento e de engajamento do personagem por comungarmos com Hyland a ideia de que o posicionamento é a necessidade do enunciador de deixar claro os seus argumentos através de atitudes, de julgamentos, e de que o engajamento é responsável por reconhecer a presença do coenunciador e de trazê-la para o discurso.

O processo referencial da dêixis em sobreposição aos recursos metadiscursivos de interação não foi tão recorrente quanto à introdução referencial e à anáfora nas análises dos textos narrativos de nosso *corpus*. Talvez a escassez da dêixis como recurso metadiscursivo de interação se deva ao fato de nas anedotas e lendas não haver apelo do narrador ao narratário, como pode acontecer em certos contos de certos autores, por questões de ordem estilística.

Com isso, acredito que a minha pesquisa tenha atingido o objetivo geral proposto e que tenha contribuído para os estudos teóricos da linguística, pois foi comprovado que os recursos metadiscursivos de interação são variáveis de acordo com a sequência textual investigada. Este dado é importante para a teoria, pois, até onde se sabe, as pesquisas não se propunham a investigar o fenômeno em sequência diferente da argumentativa.

Acreditamos que a pesquisa desenvolvida trouxe uma contribuição aos estudos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada, pois tanto colaborou para uma aplicação da proposta de Hyland (em LA) a gêneros de outra natureza, todos materializados por textos de sequência narrativa, como também articulou esse referencial teórico com os pressupostos e interesses analíticos da Linguística Textual. Contribuímos, com isso, para a importante tarefa acadêmica de “desvendar os segredos dos textos” (KOCH, 2002).

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel. Le prototype de la séquence narrative. In: **Les textes: types et prototypes**. Paris: Nathan, 1992. p. 45-74.

_____. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Quadro teórico de uma tipologia seqüencial. In: BEZERRA, B.; BIASI-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M. **Gêneros e Sequências Textuais**. Recife: Edupe, 2009.

APOTHÉLOZ, D. Référent sans expression référentielle: gestion de la référence et opérations de reformulation dans des séquences métalinguistiques produites dans une tâche de rédaction conversationnelle. In: Enikö N. (Ed). **Pragmatics in 2000**: selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, v. 2. Antwerp: International Pragmatics Association, 2001, p. 30-38.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaços de negociações e construção de posicionamentos**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, FALE- POSLIN, 2007.

BLIKSTEIN, I. **Kaspar Hauser ou a fabricação da realidade**. São Paulo: Cultrix; Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

CABRERA, G. M. **Estudio comparado inglés/español del discurso biomédico escrito: la secuenciación informativa, la matización asertiva y la conexión argumentativa em La introducción y La discusión de artículos biomédicos escritos por autores nativos y no-nativos**. Tese de Doutorado. Valladolid, Universidade de Valladolid, 2004.

CAVALCANTE, M. M. **Processos de referenciação**: uma revisão classificatória.

_____.; BRITO, Mariza A. (Orgs). In: **Gêneros textuais e referenciação**. Fortaleza: Quatro Comunicação. 2004, CD-Rom, 19p.

_____. Anáfora e dêixis: quando as retas se encontram. KOCH, I. V., MORATO, E. M., BENTES, A.C. (orgs.). In: **Referenciação e discurso**. São Paulo, 2005, 125-149.

_____. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não-ditas. Fortaleza: Editora UFC, 2011.

STA, M. H. A. **Acessibilidade de referentes** – um convite à reflexão. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CUSTÓDIO FILHO, V. **Expressões referenciais em textos escolares**: a questão da inadequação. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

FARIA, M. G. **A metadiscursividade em redações dissertativas de vestibulandos**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

HYLAND, K. Persuasion and Context: the pragmatics of academic metadiscourse. In **Journal of curriculum studies**. Vol. 30, p. 437-455.1998.

_____. Boosting, hedging and the negotiation of academic knowledge. In **Text**, 18-(3), 349-382. 1998.

_____. Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. In **Discourse Studies**. Vol. 7(2), p.173-192, 2005 (a).

_____. **Metadiscourse**: exploring interaction in writing. Continuum: Londres, 2005 (b).

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; MARCUSHI, L. A. **Processos referenciais na produção de discurso**. D.E.L.T.A.[online], v. 14, n. especial, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501998000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso: 28 de agosto de 2010.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
V. 8, N. 1, ano 2016

A INTERTEXTUALIDADE EM *CEM ANOS DE SOLIDÃO*, DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

*Margareth Torres de Alencar Costa**

*Thiago de Sousa Amorim***

RESUMO

O objetivo deste estudo é mostrar as marcas da intertextualidade mítica presentes em *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, escritor colombiano que narra a saga da família Buendía-Iguarán. A fim de alcançar nosso objetivo, lançamos mão do seguinte suporte teórico voltado à discussão da intertextualidade a partir da contribuição de Koch (2004; 2007), Melo (2010), Fairclough (2001), entre outros teóricos que se fizeram necessários. Assim, partimos do seguinte questionamento: Quais as marcas de intertextualidade presentes em *Cem anos de solidão*? Os resultados obtidos mostraram que a obra produzida por García Márquez está eivada de intertextualidade oriunda das narrativas do mito cosmogônico, lendas e paródias.

Palavras-chave: *Cem anos de solidão*; García Márquez; Intertextualidade mítica.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es mostrar las marcas de la intertextualidad mítica presentes en *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, escritor colombiano que narra la saga de la familia Buendía-Iguarán. A fin de alcanzar nuestro objetivo hemos lanzado mano del siguiente soporte teórico: Koch (2004; 2007); Melo (2010); Fairclough (2001) entre otros teóricos que se hicieron necesarios. Así, partimos del siguiente cuestionamiento: ¿Cuáles son las marcas de la intertextualidad presentes en *Cien años de soledad*? Los resultados obtenidos mostraron que la obra producida por García Márquez está llena de intertextualidad originada de las narrativas del mito cosmogónico, leyendas y parodias.

Keywords: *Cien años de soledad*; García Márquez; Intertextualidad mítica.

* Professora Doutora do Departamento de Letras, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Diretora do Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL; Coordenadora do GTA de Alemão; Líder do Núcleo de Estudos Hispânicos – NUEHIS / UESPI. Teresina, Piauí, Brasil. margazinha2004@yahoo.com.br.

** Especializando em Linguística, Literatura e Ensino pelo Instituto de Ensino Superior Múltiplo – IESM; Graduando do Curso de Letras / Espanhol, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI; Bolsista PIBIC-CNPq; Membro do Núcleo de Estudos Hispânicos – NUEHIS / UESPI. Teresina, Piauí, Brasil tyagoamorim25@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Em meados da década de 50 e 60, com o surgimento de um movimento conhecido como o Boom Latino-americano, um movimento que ganha repercussão internacional, mas que foi característico dos países da América Hispânica e teve como principais representantes Gabriel García Márquez (Colômbia), Mário Vargas Llosa (Perú), Julio Cortázar (Argentina), Carlos Fuentes (México) e José Donoso (Chile) e algum tempo depois Alejo Carpentier (Cuba). Alguns fatores contribuíram para este movimento e dentre eles podemos citar a Revolução Cubana e o fato de algumas editoras espanholas despertarem o interesse em publicar estas obras, para recuperar o mercado editorial que estava em baixa por conta da Guerra Civil de 1936. O auge deste movimento se deu com a publicação da obra de Gabriel García Márquez, *Cem anos de solidão*.

O livro *Cem anos de solidão* foi escrito pelo jornalista, escritor, editor, ativista e político colombiano Gabriel García Márquez, *cataquero*, um dos escritores mais importantes do século XX, que introduziu o realismo mágico na literatura latino-americana. Esse romance foi eleito o Melhor Romance Estrangeiro de 1969 na França, em janeiro de 1970, foi nomeado pelo *New York Times* um dos 12 livros do ano. Gabo, como era chamado pelos mais íntimos, foi laureado com o Prêmio Internacional Neustadt de Literatura em 1972 e com o Prêmio Nobel de Literatura de 1982.

Cem anos de solidão foi escrito sobre uma árvore genealógica e sobre o mito de Édipo, esses dois eixos constituem entre si o fundamento da narrativa. A história aparece como ficção e dramatizada com oposições de ideias e de sistemas ao longo da saga familiar.

A intertextualidade, tal como a conhecemos hoje, sempre existiu, se fez e se faz presente no discurso falado e escrito nos textos sagrados, como por exemplo, a Bíblia, nos textos literários de uma maneira geral, como é o caso de nosso objeto de estudo, e nos textos contemporâneos. Nosso objetivo agora é discorrer sobre o significado da expressão intertextualidade e mais detalhadamente sobre a forma como esta se apresenta na obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, tomando como aporte teórico as contribuições de Koch(2004-2007), Melo (2010), Fairclough (2001) mais especificamente, sem no entanto deixarmos de mencionar a contribuição de outros estudiosos para dar ênfase aos exemplos ilustrativos de intertextualidade presente neste estudo.

1 NOÇÕES TEÓRICAS SOBRE INTERTEXTUALIDADE

A linguagem é verdadeiramente um veículo da subjetividade pelo fato de conter as formas linguísticas apropriadas à sua plena execução e expressão, e o discurso provoca a existência da subjetividade, então de algum modo o falante/locutor/sujeito do discurso se apropria, da maneira como lhe convêm, das palavras as quais no desenrolar de seu ato discursivo, refere-se à sua pessoa, definindo-se a si mesmo como eu e a um parceiro como tu. O que leva Benveniste (2005) a afirmar que:

A instância do discurso é assim constitutiva de todas as coordenadas que definem o sujeito e das quais apenas designamos sumariamente as mais aparentes. [...] A instalação da subjetividade na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria da pessoa (BENVENISTE, 2005, p. 289-290).

Segundo Benveniste (2005), o primeiro aspecto que diz respeito à interação verbal entre sujeito e enunciatário do texto se insere na relação subjetivista eu-tu. O segundo aspecto refere-se à intertextualidade, isto é, ao diálogo entre o texto e outros textos que se instaura no interior de cada texto e exerce uma determinada função, não está ali por acaso, trata-se de uma voz interna ou muitas vozes invocadas pelo narrador, uma vez que, a incorporação de um ou mais textos em um mesmo texto leva em si a intenção do autor em reproduzir o sentido incorporado por ele ou transformar/influenciar a opinião de quem lê o texto. A esse respeito, Reyes (1984) explica:

Todo discurso forma parte de una história de discursos. Todo discurso es la continuación de discursos anteriores, la cita explícita o implícita de textos previos. Todo discurso es susceptible, a su vez, de ser injertado en nuevos discursos, de formar parte de una clase de textos, Del corpus textual de una cultura. La intertextualidad, junto con la intencionalidad comunicativa, es requisito indispensable del funcionamiento discursivo (REYES, 1984, p. 42-43).¹

Na literatura contemporânea é comum a retomada de textos de um autor por outros autores. São diversos os tipos de intertextualidade que são possíveis de serem verificados nos textos como, por exemplo, as citações implícitas presentes nos textos literários onde os autores não citam os textos que são mencionados por entender que o leitor já os conhece, e é este compartilhamento que se denomina de intertextualidade. Assim, é possível inferir que intertextualidade é a possibilidade de verificar em qualquer obra literária, marcas textuais como: colagens, alusões, paráfrases, paródias, referências a outros autores e textos e em sentido mais amplo, aproximações a imagens, alegorias, símbolos, identificação de outras vozes e escritas para estabelecer uma relação de proximidade com elas. É possível rastrear no texto de escritores, como é o caso de Gabriel García Márquez, a presença da intertextualidade em muitas de suas formas. A leitura de seu texto nos revela que o enunciado atual retoma o enunciado anterior para explicar, argumentar ou influenciar o leitor a aceitar como válidos seus argumentos. Dos teóricos da intertextualidade destacam-se entre outros, Gérard Genette, que desde 1980 tem tratado da temática da intertextualidade em suas obras, Mikail Baktin, Julia Kristeva, Norman Fairclough, entre outros. A respeito da origem dos estudos de intertextualidade, Melo (2010) afirma que:

Mikhail Baktin foi quem primeiro teorizou a intertextualidade ao discutir a questão do dialogismo. Em seu ensaio sobre os romances de Dostoievski, Bakhtin considerou o escritor russo criador do romance polifônico, isto é, aquele que é caracterizado por uma multiplicidade de vozes, impossíveis de serem reduzidas a uma audição unitária (MELO, 2010, p. 14).

Então, isto quer dizer que essa multiplicidade de vozes, enquanto espaço de interação entre o eu e o outro no mesmo texto, torna o texto produzido uma produção que não é exclusivamente nossa, uma vez que neste texto existe essa multiplicidade de vozes. Desta forma, o sujeito afasta-se

¹ Todo discurso forma parte de una história de discursos. Todo discurso é a continuação de discursos anteriores, a citação explícita ou implícita de textos prévios. Todo discurso é susceptível, por sua vez, de ser enxertado em novos discursos, de formar parte de uma classe de textos, do corpus textual de uma cultura. A intertextualidade, junto com a intencionalidade comunicativa, é requisito indispensável do funcionamento discursivo (REYES, 1984, p. 42-43).

do centro da interlocução entre o eu e o tu para poder estabelecer-se nesse momento que faz uso da intertextualidade, no espaço de mediação no texto, expandindo-se em muitas vozes que conchama para falarem por ele, estas vozes debatem-se, falam, possibilitando este diálogo plural. Foi Julia Kristeva quem introduziu o conceito de intertextualidade a partir do estudo que fez sobre Mikhail Bakhtin. É Kristeva (apud MELO, 2010, p. 16) quem afirma: “[...] O texto é um mosaico de citações, portanto, um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas estruturas. [...] a intertextualidade designa o cruzamento da modificação recíproca das unidades que pertencem a textos diversos”. A inserção de outras vozes dentro de um texto é tão comum na criação literária que leva Bazerman (2006) a afirmar que:

Nós criamos os nossos textos a partir do oceano de textos anteriores que estão à nossa volta e do oceano de linguagem em que vivemos. E compreendemos os textos dos outros dentro desse mesmo oceano. Enquanto escritores, às vezes, queremos salientar o lugar onde obtemos tais palavras e, outras vezes, não. Enquanto leitores, às vezes, reconhecemos de forma consciente de onde vêm não só as palavras, mas também os modos como elas estão sendo usadas (BAZERMAN, 2006, p. 88).

Assim, autores de textos literários estão sempre fazendo uso da intertextualidade como possibilidade de alargamento do que se quer dizer, fazendo uso de alusões, paráfrases, citações diretas e indiretas ou outros recursos estilísticos, estabelecendo uma relação de proximidade, uma vez que vimos inferindo das leituras realizadas até aqui que um texto sempre chama outro e expõe ideais ou temas já abordados por outro, mostrando que há a necessidade afetiva de co-presença de um texto em outro, o que leva Paiva (2007, p. 101) a afirmar que a intertextualidade é o “diálogo entre textos, como vozes de um coro ou instrumentos de uma orquestra, ou simplesmente enquanto acaso, coincidência, ou aflorar fragmentos de um acervo de leituras retidas”.

Verifica-se assim que em momentos diversos os estudiosos já mencionados neste texto estudam a intertextualidade e apontam-na como um dos fatores pragmáticos da polifonia de vozes que corroboram para afirmar a presença da intertextualidade em *Cem anos de Solidão*, nosso objeto de análise neste artigo.

Koch (2004) enumera oito concepções de textos das quais destacamos uma delas, que está mais ligada diretamente à questão do estudo da intertextualidade. A concepção a qual nos referimos estuda o texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos – concepção de base cognitiva interacional - que pressupõe a interação entre os atores sociais e a construção interacional de sentidos, o que revela exatamente a presença de marcas textuais que remetem à função interpessoal da linguagem dentro da qual está a intertextualidade.

A intertextualidade engloba vários modos em que o conhecimento de um ou mais textos permite ao leitor compreender um determinado texto, conforme esclarece Koch (2004), quando afirma que a linguística textual associa a intertextualidade à noção de polifonia da presença inevitável do outro na produção do discurso.

Dessa forma, verifica-se, através do discurso enunciativo de Gabriel García Márquez, ser possível visualizar a intenção por trás do discurso e que ele faz uso da intertextualidade mítica e da

lenda, na medida em que evoca outros textos que fazem parte da memória social e coletiva de seus interlocutores. Com relação às marcas textuais que evocam a lenda, ao mesclar fatos históricos bem próximos da verossimilhança, gerando um estranhamento no leitor, fatos que são passíveis de serem verificados no texto quando o narrador García Márquez, ao expressar seu espanto pela crise na qual estava passando seu país em determinada época, conclama vários textos para que falem por ele dos sentimentos que o perturbavam como, por exemplo, a Guerra Civil, a revolta das bananeiras organizada pelos trabalhadores explorados pela *United Fruit Company*, entre outros fatos históricos.

Neste ponto recorremos a Koch (2007, p. 119), quando ela aponta a noção de intertextualidade restrita de Genette, “que trata de modo geral os diálogos entre textos como relações de intertextualidade, a transcendência textual, tudo o que põe em relação, ainda que secreta, um texto com outros e que inclui qualquer relação que vá além da unidade textual de análise.”

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se na área da Linguística, fazendo um cruzamento com a Literatura, isto é, usa um texto literário para o empreendimento da análise linguística.

O *corpus* utilizado corresponde à obra *Cem anos de solidão*, de Gabriel García Márquez, a fim de buscar na mesma as marcas da intertextualidade mítica mediante o suporte teórico escolhido.

É uma pesquisa de base qualitativa e do tipo bibliográfico, na medida em que foram necessárias a leitura e a interpretação de textos teóricos sobre a intertextualidade, a fim de mostrarmos na obra as marcas que nos propomos investigar neste estudo.

3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DO CORPUS

Vejamos alguns exemplos ilustrativos de intertextualidade com os fatos históricos ocorridos na Colômbia no discurso de García Márquez, como ilustra a Guerra dos Mil Dias representada pelos partidos liberais e conservadores:

[...] Em certa ocasião, nas vésperas das eleições, dom Apolinar Moscote regressou de uma de suas frequentes viagens preocupado com a situação do país. Os liberais estavam decididos a lançar-se à guerra. Como Aureliano tinha naquela época noções muito confusas sobre as diferenças entre conservadores e liberais, seu sogro lhe dava lições esquemáticas (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 136).

Fairclough (2001) afirma que a teoria da intertextualidade necessita ser combinada com uma teoria das relações de poder para dar conta de situações expressas pelos diferentes autores em seus textos e a teoria da intertextualidade é um apoio a esta discussão. Desta forma a intertextualidade expressa a heterogeneidade dos textos que apresentam diversos tipos de evidências de sua presença, seja através de marcas verbais, recursos estilísticos, paródias, citações ou mesmo a introdução a outros textos.

Os liberais, dizia, eram maçons; gente de má índole, partidária de enforçar padres, de implantar o matrimônio civil e o divórcio, de reconhecer direitos iguais aos filhos naturais e aos legítimos, e de despedaçar o país num sistema federal que despojava de poderes a autoridade suprema. Os conservadores, em contrapartida, que haviam recebido o poder diretamente de Deus, defendiam a estabilidade da ordem pública e da moral familiar; eram os defensores da fé em Cristo, do princípio de autoridade, e não estavam dispostos a permitir que o país fosse esquartejado em entidades autônomas (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 137).

Na citação acima, verifica-se a presença de um texto em outro, uma divisão de vozes, de alteridades que serão repetidas no decorrer do texto, confirmando o que Fairclough chama de intertextualidade manifesta. Segundo Fairclough (2001, p. 152), “A intertextualidade manifesta é o caso em que se recorre explicitamente a outros textos específicos em um texto.” Em todos os exemplos de intertextualidade manifesta que aparecem no texto de García Márquez, pode-se dizer que ele lança mão deste recurso ora para impor seu livre arbítrio, ora para dizer à sociedade atitudes abusivas que ocorreram e atentaram contra os direitos da população civil, e certos valores e costumes em relação à situação vigente na Colômbia de sua época, comprovando que a sociedade só sairia ganhando se mudasse em relação a certas atitudes.

Sobre a intertextualidade, concordamos com Fairclough (2001, p. 133) quando ele afirma que: “Não pode haver enunciado que de uma maneira ou de outra não reatualize outros”. O termo intertextualidade foi alçado por Kristeva no final dos anos de 1960 no contexto de suas influentes apresentações para audiências ocidentais do trabalho de Bakhtin. Kristeva (apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 134-135) observa que intertextualidade implica “a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história”. Por inserção da história em um texto, ela quer dizer que o texto absorve e é construído de textos do passado (texto sendo os maiores artefatos que constituem a história). Por inserção do texto na história, ela quer dizer que o texto responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Esta realidade também se apresenta em outros trechos da obra como quando o autor narra a greve da Companhia Bananeira *United Fruit* por conta da exploração dos trabalhadores, a insalubridade das moradias, pagamento pelos serviços prestados, o aumento da dívida dos trabalhadores nos armazéns pela compra de mantimentos, nenhuma assistência médica, o que fez explodir a greve dos trabalhadores:

A grande greve explodiu. As plantações ficaram pela metade, a fruta amadureceu no pé e os trens de cento e vinte vagões param nos ramais. Os operários ociosos transbordaram os povoados. [...] Eram três regimentos cuja marcha pautada pelo tambor de galeote fazia a terra tremer. [...] Eram pequenos, maciços, brutos. Suavam com suor de cavalo, e tinham um odor de carniça macerada pelo sol, e a impavidez taciturna e impenetrável dos homens de páramo (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 337).

O que García Márquez expressa no discurso do narrador de *Cem anos* é a intertextualidade manifesta sendo utilizada para expor a situação de exploração e ao mesmo tempo vai tirando o véu que encobre seus segredos, isto é, sua verdadeira personalidade. Segundo Fairclough (2001, p.

152), a intertextualidade manifesta pode aparecer também em forma de ironia que é o caso em que por ironia entende-se: dizer uma coisa e significar outra. [...] meu enunciado seria irônico, quando a função real dele, que é expressar algum tipo de atitude negativa sobre seu enunciado, ou de fato sobre você - seja ela de raiva, sarcasmo ou o que quer que seja, seja reconhecido que o significado do texto ecoado não é o significado do produtor do texto. Este tipo de intertextualidade é expresso por García Márquez quando põe na boca dos personagens que o narrador de *Cem anos* se refere ao fato de amarrarem o patriarca em uma árvore quando este enlouquece e todos se esquecem dele, ou de quando Úrsula envelhece e fica cega e é posta no quarto e lá se esquecem dela e quando lembram de ver como a mesma estava já havia até nascido plantas e algumas espécies de fungos e outras micoses nas suas costas, ou ainda quando Aureliano é escondido no quarto dos urinóis e se esquecem que o deixaram lá e alguns meses depois, ao sentir um cheiro insuportável, vão vê-lo e encontram uma montanha de urinóis cheia de excrementos, entre outros fatos desta natureza que permeiam o romance.

Outro tipo de marca intertextual presente no texto construído por García Marquez da qual nos ocupamos é a intertextualidade mítica possível de ser verificada através do mito da criação do mundo e do homem (na construção da cidade de Macondo), na polifonia de vozes que se apresentam com a tradição bíblica aludindo, por exemplo, as passagens dos livros de Gênesis e de Êxodo. Estas passagens, ao tempo em que evocam outros textos subvertem o sentido do original bíblico e do criado por García Márquez, como no mito da criação do homem por Deus, que criou Adão e Eva como os primeiros homens a povoarem o paraíso, sendo Eva criada a partir da costela de Adão. Na narrativa de *Cem Anos*, José Arcádio remete a Adão e Úrsula Iguarán a Eva – um casal de primos assustados pelo mito do incesto, que dizia que parentes de primeiro grau que se casassem gerariam filhos com rabo de porco. Adão acusa Eva de tê-lo levado ao pecado por ofertar-lhe o fruto proibido e José Arcádio acusa Úrsula de ser a culpada da morte de Prudêncio Aguilar, fato que os levou ao êxodo que gerou a criação de Macondo.

Assim, José Arcádio é ao mesmo tempo o primeiro homem de Macondo, Abraão e Moisés, com algumas contradições peculiares da intertextualidade mítica presente neste texto. Adão era puro, sem pecado e merecia viver no paraíso criado por Deus, José Arcádio inicia sua caminhada (êxodo) rumo a Macondo manchado pelo pecado do 5º mandamento da Lei de Deus, mesmo assim Macondo representa o paraíso, embora eles tenham ido para lá sem o consentimento de Deus. “Macondo era então uma aldeia de vinte casas de pau a pique e telhado de sapé, construídas na beira de um rio de águas diáfanas que se precipitavam por um leito de pedras polidas, brancas e enormes como ovos pre-históricos” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 43).

O mito de longevidade dos primeiros humanos depois da ingestão do fruto proibido, fazendo menção à longevidade de personagens bíblicos, José Arcádio Buendía, Úrsula Iguarán, Pilar Ternera, que viveu cento e vinte anos, Petra Cotes, Rebeca, bem como Melquíades, que remete ao personagem Nostradamus, o guardião da ciência e do conhecimento além das formulas químicas que curam. É através de Melquíades que José Arcádio e os demais cidadãos de Macondo tomam conhecimento das grandes invenções como a Bússola, o ímã, a dentadura, entre outras.

A título de ilustração sobre intertextualidade com a Bíblia Sagrada presente em *Cem anos*, pode-se mencionar a subida de Remédios, a Bela, fazendo uma intertextualidade com a ascensão

de Nossa Senhora aos céus, ou mesmo quando chama o dilúvio para Macondo, como ilustra o fragmento abaixo:

Acabou de falar e Fernanda sentiu um delicado vento de luz que arrancou os lençóis de suas mãos e os estendeu em toda sua amplitude. Amaranta sentiu um tremor misterioso nas rendas de suas anáguas e tratou de se agarrar no lençol para não cair, no mesmo instante em que Remédios, a Bela, começava a se elevar. Úrsula, já quase cega, foi a única que teve serenidade para identificar a natureza daquele vento irreparável, e deixou os lençóis à mercê da luz, vendo Remédios, a Bela, que dizia adeus com a mão, entre o deslumbrante bater de asas dos lençóis que subiam com ela, que abandonavam com ela o ar dos besouros e das dálías, e passavam com ela através onde as quatro da tarde terminavam, e se perderam com ela para sempre nos altos ares onde não podiam alcançá-la nem os mais altos pássaros da memória (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 274).

Veja outro trecho ilustrativo de Intertextualidade em forma de paródia da Bíblia, quando Macondo quase submerge por conta das chuvas torrenciais, demonstrando que o texto está inserido em outro anteriormente produzido e que faz parte da memória coletiva conforme o trecho abaixo:

Choveu durante quatro anos, onze meses e dois dias. Houve épocas de garoa em que todo mundo vestiu suas roupas de ver o bispo e armou uma cara de convalescente para celebrar a estiagem, mas logo todos se acostumaram a interpretar as pausas como anúncios de recrudescimento [...] (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 349).

Na Bíblia, o dilúvio acabou com toda a vida sobre a terra, salvando-se apenas os animais que estavam na arca construída por Noé e a família deste. Com relação a Macondo, não morreram todas as pessoas e animais, contudo García Márquez (2014, p. 355) deixa claro que “[...] Viu com uma impotência surda como o dilúvio foi exterminando sem misericórdia uma fortuna que em seu tempo foi considerada a mais sólida de Macondo, e da qual nos sobrava nada além da pestilência.”

Outra intertextualidade que remete à Bíblia e vem de modo totalmente retorcido é a referência às batalhas ganhas por Gedeão, que na obra foi o coronel Aureliano Buendía que:

[...] promoveu trinta e duas rebeliões armadas e perdeu todas. Teve dezessete filhas varões de dezessete mulheres diferentes, que foram exterminados um atrás do outro numa mesma noite, antes que o mais velho fizesse trinta e cinco anos. Escapou de catorze atentados, setenta e três emboscadas e de um pelotão de fuzilamento. Sobreviveu a uma dose de estricnina no café que teria sido suficiente para matar um cavalo [...] (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 144).

As leituras bíblicas que fazia aos domingos se repetem em várias de suas obras, conclamando ainda vários autores e textos. O texto de García Márquez está impregnado de intertextualidade até pelo aspecto autobiográfico, uma vez que o autor lança mão de muitos fatos verídicos de sua vida e de seus familiares e apenas trocando nomes e personagens, ou mesmo mesclando uns com outros constrói textos emprestados, a título de exemplo, podemos mencionar o fato do suicídio de Pietro

Crespi e a atitude de Úrsula Iguarán. Como a Igreja se recusava a sepultar o suicida, Úrsula, a exemplo de Antígone, se recusa a deixar o cadáver insepulto e lhe dá sepultamento digno, conforme o fragmento: “De um certo modo que nem o senhor nem eu conseguimos entender, esse homem era um santo [...] portanto vou enterrá-lo contra sua vontade, ao lado da tumba de Melquíades” (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 150).

Através destas vozes, García Márquez tenta provar que a intertextualidade nestes trechos tem a função de explicar que sendo ela uma mulher, representante de um gênero tido como incapaz e ignorante, que pode ser alçada à condição de crítica filosófico-religiosa, era demais receber o favor de uma pessoa que hierarquicamente falando, estava acima dela. Através de tais relações, seu texto evoca não só a representação da situação discursiva, mas também os recursos textuais que têm ligação com a situação pela qual está passando a personagem, comprovando o pensamento de Bazerman (2006, p. 93): “De forma menos explícita, o texto pode se apoiar em crenças, questões, ideias e declarações amplamente difundidas e familiares aos leitores, quer sejam relacionadas a uma fonte específica, quer sejam percebidas como senso comum”.

Ou ainda quando Aureliano foi à tenda de Catarino relacionar-se com a adolescente que uma gorda matrona vendia, e o fato da moça estar ensopada e os lençóis ensopados obrigando os dois a torcer o suor de muitos homens dos referidos lençóis, cena que o levará a escrever o conto *La increíble y triste historia de cándida Eréndira y su abuela desalmada*. A mulata adolescente que já havia ficado com sessenta e três homens em uma noite em que recebe Aureliano: a menina é comparada a uma cadela, um objeto de uso, um ser amorfo e sem alma, apenas para uso e deleite dos homens ou ainda para denunciar uma situação comum de abuso contra a infância e adolescência, como ilustra o fragmento abaixo.

[...] A mulata adolescente, com suas tetinhas de cadela, estava nua na cama. Antes de Aureliano, naquela noite sessenta e três homens tinham passado pelo quarto. De tanto ser usado, e amassado com suores e suspiros, o ar do quarto começava a se transformar em lodo. A menina abriu o lençol empapado e pediu a Aureliano que o segurasse por uma ponta. Pesava como uma vela de barco. Os dois o espremeram, torcendo o lençol pelas pontas, até que ele recobrou o seu peso natural [...] (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 93-94).

García Márquez cria situações e personagens que no futuro geram outros textos de sua autoria, como é o caso do conto citado, que foi baseado no trecho acima de *Cem anos de solidão*. Este é um caso típico de quem faz uso da intertextualidade. Este uso explícita e manifesta na obra de García Márquez, uma vez que ele faz citações e uso da voz de certas personagens da história bíblica ou literária e mesmo histórica para, apoiado na força destes exemplos, explicar as atitudes tomadas.

Encontramos vários trechos de intertextualidade manifesta (remetendo à intertextualidade bíblica) no texto *Cem anos*, já que a intertextualidade aqui é para comparar o intertexto com sua situação e através dele explicar, por exemplo, que se Moisés pôde falar com Deus dessa forma, Remédios, a Bela, que é uma moça pura, pode fazer uma coisa que é ainda maior que o solicitado por Moisés a Deus e sim uma pobre moça que está abaixo de Deus como bem pode ser comprovado no fragmento que já se ilustrou neste estudo.

Desta forma, as intertextualidades utilizadas por García Márquez, em *Cem anos*, revelam muito nas entrelinhas sobre a sociedade da época, que não foram toleradas por seus leitores, por não serem aceitas como normal tida como válidas embora verossímeis e verdadeiras, não encontrando porto diante da natureza político-social dos receptores do escritor. García Márquez, assim como se estivesse em um jogo, provoca a reação de seus leitores, tenta distraí-los através de perguntas respondidas por ele mesmo ou através da voz de outros autores, outros textos, tentando com força de argumentos comprovar seu ponto de vista. Tenta provar que só rompendo com modelos pré-construídos que seria possível instaurar um mundo novo com o rompimento de proibições a tudo em relação à inovação, que faz utilizando o realismo mágico e a intertextualidade.

Quando Aureliano contou, Pilar Ternera emitiu um riso profundo, a antiga risada expansiva que agora parecia um arrulhar de pombas. Não havia nenhum mistério no coração de um Buendía que fosse impenetrável para ela, porque um século de baralho e de experiência tinha ensinado que a história da família era uma engrenagem de repetições irreparáveis, uma roda giratória que teria continuado dando voltas até a eternidade se não fosse o desgaste progressivo e irremediável do eixo (GARCÍA MÁRQUEZ, 2014, p. 428).

Outra forma de intertextualidade possível de ser verificada na citação acima é a repetição dos nomes dos homens e mulheres, bem como os temperamentos dos mesmos, porque se repetem os Aurelianos, Arcádios, Úrsulas e Amarantas, como bem ilustra este fragmento onde o narrador utiliza do discurso indireto livre para expressar o pensamento de Pilar Ternera sobre os Buendía.

CONCLUSÃO

Assim, constata-se que a intertextualidade não só está presente de forma expressiva na obra escrita por Gabriel García Márquez, como seu uso causa no leitor um estranhamento que o faz ficar intrigado e voltar repetidas vezes ao texto para compreendê-lo, ao tempo em que torna a leitura da referida obra uma atividade prazerosa, interessante e faz o que Iser (1996) disse do efeito que a obra literária deve causar no leitor: prende-o em suas malhas, causando o que Jauss chama de catarse no mesmo.

Por fim, esta análise sobre a obra *Cem anos de solidão*, permitiu-nos mostrar a relevância dos processos intertextuais usados pelo autor ao constituir o seu texto literário, representando diálogos com diferentes textos e, principalmente da intertextualidade mítica e da lenda, presente entre as personagens fictícias integradas às personalidades reais e ao aspecto histórico-cultural de seu povo. Assim, espera-se que este estudo possa servir como fonte de estudo para novas pesquisas relacionadas com Gabriel García Márquez e sua produção literária.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **O Enunciado no Romance**. Lingüística e Literatura. Tradução Isabel Gonçalves e Margarida Barahona. Lisboa: Edições 70.
- BENVENISTE, É. **Problemas de Lingüística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Revisão do prof. Isaac Nicolau Salum. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.
- BOSI, E.; **Memória e sociedade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CHEVALIER, I; GUEERBRANT, A. **Dicionário de símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1990.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança social**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2001.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. **Cem anos de solidão**. Tradução de Eric Nepomuceno. 86. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- GENETTE, G. **O discurso da narrativa**. Tradução de Fernando C. Martins. Lisboa: Arcádia, 1979.
- ISER, W. **O ato da Leitura: uma teoria do Efeito Estético**. Local. vol. 1. Ed. 34, 1996.
- JAUSS, H. R. et. all. **A Literatura e o leitor, textos de estética da recepção** Coordenação e tradução de Luís Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KOCH, I. G. V. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. Ingedore G. Villaça Koch, Anna Christina Bentes, Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **Introdução à linguística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Pragmática para o discurso literário**: Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **Elementos de Linguística para o texto Literário**. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos; revisão da tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. **O Contexto da Obra literária**. Tradução Marina Appenzeller; revisão da tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MELLO, Vera Helena Dentee de FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação, texto, gramática e ensino de língua materna. **Ciências e Letras**. Porto Alegre, n.45, p. 193-218, jan/jun,2009. Disponível em: <http://WWW.fapa.com.br/cienciasletras>. Acesso em: 06 nov. 2015.
- REYES, G. **Polifonia Textual: la citación en el relato literário**. Madrid: Gredos, 1984.
- VALENZUELA, L. **Realidade e Nostalgia de García Márquez**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1997.

ETHOS, REFERENTE E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA DE MEMÓRIAS DO SUBSOLO, DE DOSTOIÉVSKI

*José Mágnio de Sousa Vieira**

*João Benvindo de Moura***

RESUMO

O objetivo deste trabalho é explicar como as noções textuais-discursivas de ethos e referente contribuem para o processo de construção de sentido de um texto. A pesquisa tem como corpus a obra Memórias do subsolo, de Dostoiévski (2009). Como pressupostos teóricos este trabalho embasa-se, dentre outros teóricos, em Maingueneau (2014) e Charaudeau e Maingueneau (2014), no tocante à noção de ethos; em Cavalcante (2011) e em Koch (2005; 2010; 2013), no que se refere aos elementos imbricados nas noções de referenciação e construção de sentido. Foram selecionados sete fragmentos evidenciadores da imagem do homem do subsolo. As categorias linguísticas analisadas de ethos e referenciação mostram que a relação texto/discurso não é dicotômica, pois, ambos desembocam na seara da significação textual-discursiva.

Palavras-chave: Ethos. Referente. Sentido. Texto. Discurso.

ABSTRACT

The objective of this work is to explain how the textual-discursive notions of ethos and referent, contribute to the meaning of a text-building process. The corpus is the work underground memories of Dostoevsky (2009). As theoretical assumptions this work was underlies among other authors in Maingueneau (2014) and Charaudeau & Maingueneau (2014) regarding the notion of ethos, Cavalcante (2011) and Koch (2005; 2010; 2013) with regard to imbricated elements in referencing notions and construction of meaning. We selected seven disclosing fragments of the underground man image. The linguistic categories analyzed ethos and referral show that text relationship / speech is not dichotomous because both empty into the harvest of the textual-discursive significance.

Keywords: Ethos. Referent. Sense. Text. Discourse.

* Mestre em Letras da Universidade Federal do Piauí magnoreute@bol.com.br.

** Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais jbenvido@ufpi.edu.br.

INTRODUÇÃO

Pode-se considerar o processo de referenciação como um dos elementos que contribuem para a construção de sentidos, pois é um mecanismo recorrente na língua e contribui sobremaneira para os processos de significação e de progressão dos objetos de discurso. Este trabalho busca explicar como as noções textuais-discursivas de ethos e referente contribuem para o processo de construção de sentido de um texto. Como objeto de análise esta pesquisa toma o livro *Memórias do Subsolo*, de Dostoiévski.

O texto não comporta todo o sentido sozinho. Com isso, algo fica fora da tessitura textual e provoca o que Koch (2011) denomina progressão referencial. O fato de o texto não abrigar todo o sentido, evidencia tanto sua incapacidade de dizer tudo o que pode ser dito baseado somente nele quanto sua capacidade de explicitar aquilo que pode ser dito e interpretado pela ancoragem contextual de quem o recebe.

1 O ETHOS DISCURSIVO

O termo ethos é designado por Charaudeau & Maingueneau (2014) como a imagem que o locutor constrói de si em seu discurso para influenciar seus interlocutores. De acordo com os autores citados o enunciador, em seu discurso, atribui a si uma posição institucional marcando sua relação a um saber e se deixa apreender como detentor de “*uma voz e um corpo*” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2014, p.220, grifo nosso). Para eles, cada gênero de discurso comporta uma distribuição pré-estabelecida de papéis determinantes em parte da imagem de si do locutor, que pode escolher mais ou menos livremente sua “cenografia”, que lhe apregoa a postura a ser tomada. O ethos discursivo mantém relação estreita com a imagem prévia que o auditório pode ter do orador ou, pelo menos, com a ideia que este faz do modo como seus interlocutores o percebem. A representação da pessoa do locutor anterior a sua tomada de turno (ethos prévio ou pré-discursivo) fundamenta a imagem que ele constrói em seu discurso (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2014).

Como os discursos não são fixos, se movem e sofrem transformações, que os acompanham social e politicamente. O sentido não é imanente, sendo produzido face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. É por isso que uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos conforme o lugar socioideológico daqueles que a empregam. Há uma pluralidade de sentidos integrantes e decorrentes de diferentes discursos. Essa pluralidade é oriunda, sobretudo, das diferentes formações ideológicas de diferentes grupos sociais. A língua se insere na história e a constrói para produzir sentido. Um termo que significou algo no passado, em sua origem, significa ou a mesma coisa no presente ou outra coisa e pode continuar a significar o mesmo agora ou não. Conforme Fernandes (2008, p. 15):

[...] O estudo do discurso toma a língua materializada em forma de texto, forma-linguístico-teórica, tendo o discurso como o objeto. A análise destina-se a evidenciar aos sentidos do discurso tendo em vista suas condições sócio-históricas e ideológicas de produção [...]

O sentido depende das posições dos sujeitos envolvidos, pois, como o próprio autor explica, a enunciação tem um sentido e não outro dependendo da posição ideológica manifesta na enunciação, do lugar histórico-social de onde se enuncia e para quem se enuncia.

O ethos na perspectiva deste trabalho articula corpo e discurso no sentido que Maingueneau (2014) dá a essa inter-relação. O sujeito que o ethos pretende construir imagética e enunciativamente se manifesta discursivamente tanto por meio do estatuto, ou seja, da ideologia que dele emana, quanto por meio da voz que se associa ao seu corpo enunciante. Para o autor: “todo texto escrito, ainda que a negue, possui uma *vocalidade* específica que permite remetê-lo a uma caracterização do corpo do enunciador... a um *fiador* que, por meio de seu *tom*, atesta o que é dito...” (MAINGUENEAU, 2014, p. 271, grifo nosso). Desse modo, o ethos é um elemento encarnado que extrapola a dimensão verbal ao adentrar em determinações físicas e psíquicas mediadas pelo tom, pois esse serve tanto para o escrito quanto para o oral, conforme Maingueneau (2014, op. cit).

As características do ethos vinculam-se a uma posição variante dependente do texto e aparecem relacionadas ao psicológico, enquanto a corporalidade direciona seu interesse ao modo como o ethos constrói-se imagética e verbalmente quanto ao seu físico. O sentido, nessa perspectiva, fica a cargo do destinatário ou co-enunciador que identifica no ethos discursivo materializado por meio de elementos enunciativo-textuais que representam de modo irradiador características sociais e as avalia negativa ou positivamente e as confirma, renega ou modifica a fim de construir sentido. Para Maingueneau (2014), o ethos recebe do fiador, ou seja, daquele que valida o que o ethos mostra, um corpo que para ser legitimado deve ser incorporado pelo co-enunciador.

Maingueneau acredita as ideias do discurso das obras literárias: “só se apresentam nas obras através de um modo de dizer que remete a um modo de ser, ao imaginário de um vivência... trata-se de atestar o que é dito convocando o coenunciador a se identificar com uma dada determinação de um corpo em movimento...” (MAINGUENEAU, 2014, p. 274). Como pode ser observado, o entrecruzamento do ethos e do processo de construção de sentido do que se encontra materializado parcialmente no texto não é fixo, permitindo ao ethos sempre atualizar o sentido pelos movimentos que faz ao remodelar-se por meio da enunciação que irá apreender o corpo a uma contextualização histórica, conforme afirma Maingueneau (2014). Caso o co-enunciador não se identifique com o que o ethos itenta mostrar por meio de si, este pode atualizar-se por meio de mecanismos enunciativos reconfigurando sua imagem, intentando adesão que lhe garanta a existência nas instância discursiva e se não sua materialidade textual visível ao menos o vislumbre da silhueta de seu corpo.

2 O REFERENTE NA INTER-RELAÇÃO TEXTO/DISCURSO

Cavalcante (2011) defende o objeto discursivo como uma construção cognitivo-discursiva que, linguisticamente explícito ou não no contexto, não deixa de constituir os processos referenciais. A mesma autora apresenta uma definição bem esclarecedora sobre o que vem a ser referente. Segundo Cavalcante (2011, p. 15):

[...] referentes são entidades que construímos mentalmente quando enunciamos um texto. São realidades abstratas, portanto, imateriais... é na interação, mediada pelo outro, e na integração de nossas práticas de linguagem com nossas vivências socioculturais que construímos uma representação - sempre instável - dessas entidades a que se denominam referentes [...]

Ainda segundo a autora, fazer referência a algo ao se reportar a pessoas, animais, objetos, sentimentos, ideias, dentre outros, em *Linguística de Texto*, é substantivar, tornar o referente essência ao falar ou escrever.

A referenciação defendida nessa proposta de análise é a que se une à coerência, definida como: “[...] o modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos[...] é resultado de uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação...” (KOCH, 2013, p. 52). Além disso, para a autora citada, atuam conjuntamente para garantir a coerência uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional. Pode-se inferir, portanto, que a referenciação é de onde os sentidos emanam, e a coerência é o maestro dos sentidos coerentes materializados em seus contextos sócio-históricos.

Tais fatores podem ser, por exemplo, muitas coisas não ditas, mas que são usadas para interpretar um texto, conforme Marcuschi (2008). Esse autor afirma ser a coerência “[...] uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados em geral ‘e’[...] providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos [...] e se dá por razões conceituais, cognitivas [...]” (MARCUSCHI, 2008. p. 121). O autor afirma também que a coerência é um trabalho do leitor sobre as possibilidades que o texto oferece ao ser interpretado e ele deve permitir acesso a ela para garantir o entendimento, pois como o sujeito-leitor é histórico e social, a coerência é tanto articulação de vários planos do texto, quanto princípio interpretativo que está muito mais na mente do leitor e no ponto de vista do receptor que no interior das formas textuais.

A relação entre discurso e gramática é denominada por Martelotta (2012) como sendo uma espécie de simbiose. Provavelmente, tal relação seja semelhante a que se instaura entre o texto e o discurso, haja vista que através dessa inter-relação é que o sentido se instaura. Assim: “O discurso precisa dos padrões da gramática para se processar, mas a gramática se alimenta do discurso, renovando-se para se adaptar às novas situações de interação” (MARTELOTTA, 2012, p. 64). O mesmo autor apresenta o termo ‘sociocognitivismo’ para enfatizar a importância do contexto nos processos de significação. Para ele os significados resultam de processos complexos de integração entre diferentes domínios do conhecimento, e o sentido está na interpretação da entidade e resulta de uma atividade conjunta associada a operações de projeção e transferência entre domínios.

Quanto à significação, o autor citado se expressa da seguinte forma: “A significação é negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas, o que torna possível que elementos linguísticos se adaptem às diferentes intenções comunicativas, apresentando flutuações de sentido [...]” (MARTELOTTA, 2012, p. 181). Posteriormente, o referido autor afirma que os significados são construídos a partir do contexto discursivo e situacional através de uma rede de espaços mentais que operam um sistema de referenciação entre domínios cognitivos que é responsável pela compreensão e produção dos significados.

Acredita-se, portanto, que o discurso também renova o texto e reconfigura os sentidos nele contidos assim que seja recontextualizado, ou seja, o texto se ressignifica, se referencia e não se suporta sozinho. Por vezes funciona como suporte do discurso, embora não o suporte completamente.

O sentido do texto não está só nele, mas além de sua materialidade. Assim como o texto pode ser abrigado por suportes, os discursos são abrigados em textos e o sentido emerge justamente da incapacidade plena da qual o texto é desprovido, se entendido como elemento auto-suficiente, de abarcar todo o discurso como, também, as ideologias impressas em sua ‘tábula rasa’¹. Desta forma, o sentido precisa ser assegurado e o usuário da língua procede a sua interpretação, pois o texto/suporte sozinho não consegue enunciar toda a ideologia presente no que é lido.

Parece ser a língua um campo de batalha no qual o usuário alia-se aos recursos que sejam necessários para proceder a uma progressão que permita ampliar por meio de argumentos a construção do sentido emanado por meio do que foi materializado textualmente. A interpretação textual parece ser o principal artifício utilizado para o resgate do sentido, pois, como o texto sozinho não dá conta de comportar todo o sentido, algo fica fora da tessitura textual, provocando o que Koch (2011) denomina progressão referencial, evidenciando a incapacidade de o texto sozinho dizer tudo o que pode ser dito com base somente nele e na sua capacidade de explicitar aquilo que pode ser dito e interpretado de acordo com o contexto de quem o recebe em dado momento, já que: “Os aspectos da interpretação dos enunciados[...] são eminentemente interacionais e requerem o conhecimento de práticas sociais.” (MARTELOTTA, 2012, p. 64).

No que diz respeito aos aspectos cognitivos envolvidos no processamento textual, é de extrema relevância apreciar o pensamento de Koch (2011) sobre o tema. Para a autora, a mente humana recebe, armazena, recupera, transforma e transmite informações e a Ciência Cognitiva defende que o homem representa o mundo que o cerca mentalmente, sendo que o conhecimento consiste em habilidades para operar sobre os conteúdos de experiência e utilizá-los na interação social.

Evidencia-se, desta forma, a relevância do estudo da referenciação, visto que por meio dela, se verifica como a cognição, os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais se direcionam para um mesmo ponto em comum: a construção do sentido. Tal construção é explicitada através da contribuição dos processos referenciais presentes nos textos e na interação verificada nos múltiplos discursos que eles abrigam com os diversos sentidos que deles emergem, delineados coerentemente.

¹ O uso do termo ‘tábula rasa’ visa entender a inter-relação texto/discurso. As marcas discursivas materializadas via suporte textual, ou seja, as ideologias, permitem ver parte do significado, mas não tudo. A incisão ideológica na ‘tábula’, isto é, no texto, é apenas uma parte que permite fazer ligações com outros discursos. Assim como o papel em branco que deixa de ser branco ao contato dele com o lápis, a tábula deixava de ser rasa ao contato do estilete com a cera que a cobria. As palavras impressas nas tabulas, assim como as palavras escritas no papel materializam parte de uma ideologia para o discurso por meio do texto, mas há algo além da ponta do iceberg a espera de ter suas possibilidades de sentido sendo contempladas. De modo semelhante o contato entre os discursos e textos permite que eles não sejam mais somente eles, mas o ‘inter’ que lhes encaminha rumo à construção de sentido.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO, DESCRIÇÃO DO CORPUS, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

A primeira publicação de *Memórias do Subsolo* (*Zapiski iz podpólia*, em russo) data de 1864. O livro é dividido em duas partes, a primeira com onze capítulos intitula-se *O subsolo*. Nela, Dostoiévski faz uma advertência e explica que tanto o diário quanto seu autor são fictícios. A segunda parte intitula-se *A propósito da neve molhada*. Nela o autor constrói uma espécie de novela na qual narra acontecimentos de quando era jovem. A edição que serve como corpus para a presente análise foi traduzida pela Editora 34 e tem como título *Memórias do subsolo*. Dos sete fragmentos, aqui chamados sequências discursivas, quatro foram extraídas da primeira parte e três da segunda.

A seguir, podemos perceber um quadro com os sete fragmentos que serão analisados neste trabalho (Quadro 1). Os fragmentos serão, a partir de agora, denominados SD (sequências discursivas), pois não são necessariamente lineares em termos textuais, mas o são discursivamente, por conta dos concatenamentos ideológicos que suas conjunturas discursivas emanam. A análise intenciona partir da construção do ethos discursivo que o homem do subsolo vai construindo a fim de atingir textualmente a materialidade linguística que comprova, em sua enunciação, como a referenciação progride rumo a referenciar substantivando o sujeito que vai construindo seu ethos pejorativamente, mas com um sentido de valorização positiva, ou seja, as recategorizações que o Homem do subsolo dá a si mesmo intencionam torná-lo alguém importante.

Como podemos verificar, na SD1, há uma primeira tentativa do homem do subsolo de construir para seu alocutário uma imagem e ela é negativa. Entretanto, o fato dele iniciar de tal forma sua descrição apresenta outra característica: ele tenta enxergar em si uma normalidade, intenta honestidade. Desta forma, quando o interlocutor lê as características que o narrador substantiva, materializa, começa a construir uma imagem, um ethos desta entidade que não está fisicamente marcada, mas que mentalmente começa a ser representada a partir dos elementos textuais. A representação, enquanto mecanismo instável, ao progredir em seus propósitos, tenta atualizar a entidade. O homem do subsolo progride seu ethos, substantiva-se como **doente, mau, desagradável, supersticioso, instruído**. Os três primeiros termos se complementam, ele com eles intenta construir um ethos de maldade, o referente homem é recategorizado por termos que constroem uma imagem pejorativa. O termo **supersticioso** soa também pejorativo, enquanto que **instruído** soa positivamente. Entretanto, para o homem do subsolo, a instrução o mantém longe do médico, ele, apesar de respeitar a medicina, prefere ter cautela, e quem lhe dá a cautela é a superstição. No quesito doença, portanto, o homem do subsolo prefere seguir a superstição em detrimento da instrução. A instrução para o homem do subsolo é como uma arma para a superstição, mas com ele no quesito doença não é argumento suficiente para desvencilhá-lo do pensamento ‘retrógado’.

Na SD2 a progressão da construção imagética vai trazendo outras características que ampliam o ethos do homem do subsolo: ele recategoriza seu ethos como **Funcionário maldoso, grosseiro, arrogante e ignóbil**. Outras sequências, entretanto, mais aglutinadas em suas margens, permitem comprovar melhor a intenção do homem do subsolo de trazer para si a imagem de alguém mal. [Fui um funcionário maldoso... e encontrava prazer nisso.] Pode se verificar o quanto a construção do ethos contribui para a significação da tessitura textual, haja vista que ao mesmo tempo em que progride em sua caracterização imagética, contribui para o entendimento de quem seja o sujeito inominado

que tenta criar uma identidade própria. O sujeito não se preocupa em construir positivamente essa identidade, pelo contrário, apresenta termos pejorativos: os adjetivos o desqualificam para o que a conduta moral ocidental considera padrões positivos a serem almejados. O homem do subsolo não se incomoda com a repercussão do ethos que constrói para si nos outros, mas em construí-lo ao mesmo tempo em que se preocupa, quando em determinados momentos justifica o porquê de tomar determinadas atitudes e não outras, como é verificado na sequência a seguir: “*É um mau gracejo, mas não vou tirá-lo. Escrevi-o pensando que sairia muito espirituoso, mas agora percebendo que apenas pretendi assumir uma atitude arrogante e ignóbil, não o riscarei, de propósito!*”.

Quadro 1 – Fragmentos para análise

SD1	Sou um homem doente... Um homem mau. Um homem desagradável. Creio que sofro do fígado... sou supersticioso ao extremo; bem, ao menos o bastante para respeitar a medicina. (Sou suficientemente instruído para não ter nenhuma superstição, mas sou supersticioso)... Mas, apesar de tudo, não me trato por uma questão de raiva. Se me dói o fígado, que doa ainda mais... Dizei-me: de que pode falar um homem decente, com o máximo prazer? Resposta: de si mesmo. Então, também vou falar de mim (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 15-18).
SD2	Já faz muito tempo que vivo assim: uns vinte anos. Tenho quarenta, agora... Fui um funcionário maldoso, grosseiro, e encontrava prazer nisso. Não aceitava gratificações; no entanto, devia premiar-me ao menos desse modo. (É um mal gracejo, mas não vou tirá-lo. Escrevi-o pensando que sairia muito espirituoso; mas agora, percebendo que apenas pretendi assumir uma atitude arrogante e ignóbil, não o riscarei, de propósito! Quando os solicitantes, com pedidos de informações, se acercavam da mesa junto a qual me sentava, eu lhes respondia com um ranger de dentes, e sentia um prazer insaciável quando conseguia magoar alguém. Conseguia isto quase sempre. Na maioria dos casos aparecia gente tímida: era natural, em se tratando de solicitantes. (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 15-16).
SD3	“Eu vos inquieto, faço-vos mal ao coração, não deixo ninguém dormir. Pois não durmais, senti vós também, a todo instante, que estou com dor de dentes. Para vós, eu já não sou o herói, que anteriormente quis parecer, mas simplesmente um homem ruinzinho, um chenapan. Bem, seja! Estou muito contente porque vós me decifrades... Os meus gracejos, senhores, são naturalmente de mau gosto, desiguais, incoerentes, repassados de autoconfiança. Mas isto realmente ocorre porque eu não me respeito. Pode porventura um homem consciente respeitar-se um pouco sequer? (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 27-28).
SD4	O melhor é a inércia consciente! Pois bem, viva o subsolo! Embora eu tenha dito realmente invejo o homem normal até a derradeira gota da minha bilis, não quero ser ele, nas condições em que o vejo (embora não cesse de invejá-lo. Não, não, em todo caso, o subsolo é mais vantajoso!) (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 50-51).
SD5	Naquele tempo, eu tinha apenas vinte e quatro anos. Minha vida já era, mesmo então, desordenada e sombria até a selvageria. Não me dava com ninguém, evitava até conversar, e cada vez mais me encolhia em meu quarto. No emprego, na repartição, forçava-me a não olhar para ninguém; mas notei muito bem que os meus colegas não só me consideravam um tipo original, como até – tinha esta impressão continuamente – pareciam olhar-me com certa aversão. Vinha-me à mente: porque ninguém, além de mim, sente ser olhado com aversão? (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 55-56).
SD6	Encontrei ali mais dois colegas de escola. Pareciam tratar de um caso importante. Nenhum deles notou a minha chegada, o que era estranho até, pois fazia anos que não nos víamos. Provavelmente, consideravam-me algo semelhante à mais ordinária das moscas. Nem mesmo na escola me haviam tratado daquele modo, embora todos me odiassem lá... deviam desprezar-me pelo fracasso de minha carreira de funcionário...era um sinal evidente da minha incapacidade e insignificância. (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 75).
SD7	“... desacostumando-me de tudo o que é vivo por meio de um enraivecido rancor no subsolo, por Deus que não é interessante: um romance precisa de herói e, no caso, foram acumulados <i>intencionalmente</i> todos os traços de um anti-herói, e, principalmente, tudo isto dará uma impressão extremamente desagradável, porque todos nós estávamos desacostumados da vida, todos capengamos, uns mais, outros menos. (DOSTOIEVSKI, 2009, p. 145-146).

Fonte: Livro Memórias do Subsolo. São Paulo: Editora 34, 2009.²

² As sequências discursivas foram transcritas do livro que constitui o corpus analisado fidedignamente. As reticências representam recortes feitos para a análise.

A polidez emerge, o sujeito toma consciência do que escreveu e do propósito do que manifestou textualmente, porém, ao verificar o que discursivamente pode significar sua materialidade textual, resolve deixar como estava, segundo ele, “**de propósito**”. Essa sequência permite verificar a incômoda barreira entre texto e discurso como uma relação de entremeios (ORLANDI, 2014) cuja fronteira é instável por se encontrar em terreno arenoso.

No nível textual, aqui entendido como o da materialidade linguística (sucintamente no contexto), verifica-se linearmente a contradição no nível do dizer, ou seja, há no nível textual duas sequências ou cadeias significativas distintas: uma em que o sujeito toma consciência de que sua construção não terá uma repercussão positiva em seus supostos alocutários, e outra que se sobressai pela atitude do mesmo em deixar a contradição marcada textualmente. O que transparece é que houve, em um nível “pré-textual”, de “pré-publicação”³, uma oportunidade de utilizar-se de polidez, mas que não foi aproveitada, pois o ethos discursivo que vem sendo desenvolvido no decorrer da progressão textual não envereda para o lado positivo, mas para o pejorativo.

Assim, a progressão textual vai tentando abarcar a carga significativa do nível discursivo sem obter êxito. Como se a escrita quisesse acompanhar a fala, o texto quer acompanhar o discurso, mas está fadado a, no máximo, materializá-lo. Eis aí a relação textual e discursiva, a imbricação em que um elemento necessita do outro. Toda a segunda interpretação se deu em um nível discursivo, mas não pode aflorar sem partir do nível textual. Assim, em meio às placas tectônicas do texto e do discurso, existe uma tentativa fadada à demolição perene de separar as duas, sendo que é do entrave, do choque entre ambas que emerge a onda sísmica do sentido.

Na SD3 a entidade confessa não possuir características heroicas, mas, ao assumir tal discurso, deixa aflorar um outro, o de que intencionava sair como um herói. Ao perceber que suas atitudes, as narradas, não condizem com a postura que se espera de um herói, resolve ficar com o ethos que já vem sendo textualmente materializado. Na sequência seguinte: [SD3 – “*Eu vos inquieto, faço-vos mal ao coração, não deixo ninguém dormir. Pois não durmais, senti vós também, a todo instante, que estou com dor de dentes. Para vós já não sou um herói, que anteriormente queria parecer.*”] a entidade quer manifestar-se como uma dor de dente, quer impingir no alocutário o efeito de sentido que uma dor de dentes causa a uma pessoa. Para tal, materializa-se como um anti-herói, como alguém que inquieta, que faz mal ao coração, que não deixa ninguém dormir, que faz sentir dor. Ele afirma em outra parte da sequência: [SD3 – [...] *não me respeito. Pode um homem consciente respeitar-se um pouco sequer?*]. Nessa sequência, a entidade, já discursiva e textualmente materializada como homem, tacha-se por **homem consciente** e contrapõe esse ethos ao de quem se respeita, apresentando, senão equívoco, ao menos contradição em seu ethos o que repercute na própria tessitura textual discursiva. Isto provoca no leitor uma barreira a ser superada que traz como consequência a progressão na leitura, no intuito de procurar entender o que está sendo dito. A indagação traz o alocutário à cena da enunciação, ou seja, a validação da enunciação mediada pela pergunta feita pelo narrador passa para o leitor do texto a confirmação ou não do exposto.

³ O que em crítica genética pode ser tomado como processo de criação, que sucintamente engloba todas as etapas de elaboração de uma obra literária que se dão antes de o livro tornar-se público enquanto produto. Para um maior aprofundamento vide PINO, Claudia Amigo & ZULAR, Roberto. *Escrever sobre escrever: introdução à crítica genética*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Na SD4 a entidade toma, enfim, para si o termo que melhor o reveste, o termo estável e instável, o subsolo. E como tal entidade já utilizou em outros momentos a palavra homem, a junção dos dois termos resulta no homem do subsolo. A entidade se tornou o homem e o homem se referenciou como um subsolo. A âncora passa a ser homem do subsolo que se recategorizou com diversos outros termos até chegar a uma terminologia própria, a saber: homem do subsolo. Nessa sequência: [SE4 - *o melhor é a inércia consciente! Pois bem viva o subsolo! Embora eu tenha dito que realmente invejo o homem normal... não quero ser ele, nas condições em que o vejo... não, em todo caso, o subsolo é mais vantajoso!*] o homem do subsolo recategoriza-se como o da inércia consciente, a inércia é tanto uma profundidade de espírito que leva à consciência quanto ao afastamento do comum. O comum é o homem normal, invejado pelo homem do subsolo, mas quem ele não intenciona ser, por preferir o subsolo a lhe dar consciência do estado real das coisas em detrimento da inserção social que lhe tornará um sujeito assujeitado às instâncias de dominação. Entre o social com amarras de consciência e o isolamento social com direito à livre consciência, o homem do subsolo prefere o segundo, por ser “mais vantajoso”.

Em SD5 o homem do subsolo constrói um ethos referenciando a idade. Na SD2 ele afirma ter, no tempo da enunciação, quarenta anos. Na SD5 ele remete a um fato de quando tinha vinte e quatro anos. Parece que o homem do subsolo ao tratar de fatos passados intenta explicar o porquê de ter se tornado quem é. Conforme a seguir: [SD5 - *Não me dava com ninguém, evitava conversar, e cada vez mais me encolhia em meu quarto... os meus colegas... me consideravam um tipo original... tinha... impressão... pareciam olharem-me com certa aversão.*] o homem do subsolo constrói um ethos introspectivo, de isolamento do convívio social, mas ao dizer que era considerado por seus colegas um **tipo original** demonstra uma certa satisfação em se taxar dessa forma, soa menos pejorativo. No entanto, em seguida, afirma ter a impressão de que os mesmos o tratavam com **aversão**. O próprio fato de usar a palavra **colegas** em detrimento de **amigos** marca seu distanciamento quanto ao vínculo social que tinha com os outros.

A SD6 novamente apresenta a palavra **colega**, conforme a seguir: [SD6 - *Encontrei ali mais dois colegas de escola... Nenhum deles notou a minha chegada, o que era estranho até, pois fazia anos que não nos víamos. Provavelmente, considerava-se algo semelhante à mais ordinária das moscas.*], que reforça o distanciamento do homem do subsolo, inclusive ele diz que não os vê há anos e a reação deles é de estranhamento para com ele. O referente **homem do subsolo** se recategoriza partindo do pressuposto do que acredita que seus colegas atribuem a ele: uma mosca. O ethos se constrói progressivamente rumo a uma imagem pejorativa. Em outra sequência ele afirma: [SD6 - *nem mesmo na escola me haviam tratado daquele modo, embora todos me odiassem lá... pelo fracasso de minha carreira de funcionário... sinal de minha incapacidade e insignificância.*] Os termos **fracasso**, **incapacidade**, **insignificância** servem como peças utilizadas na montagem de um mosaico depreciativo, pejorativo que em conjunto constroem uma imagem do referente homem ‘do subsolo’ de modo negativo. O ethos do sujeito não progride a menos que as peças selecionadas sejam linearmente defeituosas para os padrões sociais. Nesta sequência não há ‘tumulto discursivo’, toda a enunciação cabe no texto, o texto suporta toda a carga significativa a que se propõe o discurso. Não há abalo sísmico.

SD7, ao contrário do que foi dito acima, com relação a SD6, não deixa a enunciação transcorrer sem tumulto. [SD7 - *desacostumando-me de tudo que é vivo por meio de um enraivecido rancor no subsolo, por Deus que não é interessante: um romance precisa de um herói, e, no caso, foram acumulados intencionalmente todos os traços de um anti-herói, e, principalmente, tudo isso dará uma impressão extremamente desagradável, porque, todos nós estamos desacostumados da vida, todos capengamos, uns mais, outros menos.*] Nessa sequência, o homem do subsolo desconstrói sua novela, pois afirma ser um anti-herói, personagem característico desse gênero. O protagonista, ele mesmo, junta em si todos os traços de um anti-herói, ou seja, o ethos construído por ele é de um sujeito, conforme ele próprio se recategorizou durante toda a tessitura textual, doente, mau, desagradável, homem ruinzinho, chenapan⁴, invejoso, avesso, mosca, fracassado, incapaz, insignificante etc. A negociação envolvida no processo de significação para a construção do sentido, embora seja negociada entre os interlocutores, parte sempre daquilo que se encontra materializado textualmente. Parece que no grupo dos que capengam o homem do subsolo está inserido no daqueles que capengam mais que os outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As recategorizações que se fazem para o referente homem ‘do subsolo’ são majoritariamente negativas. O texto visto como o suporte do discurso, que às vezes o comporta, às vezes não o suporta, e nesse não suportar obriga o alocutário a construir sentido ao texto materializado, também é ponto de atrito com os discursos nele presentes.

O ethos se aproxima da imagem prévia que os interlocutores têm do tópico discursivo. As categorizações do referente constroem um ethos que permite a progressão textual rumo a um fechamento simbólico, o da significação sempre ressignificada. Toda vez que o ethos atribui a si uma característica, ele se referencia e cada referência feita atribui ao sujeito uma imagem nova que ressignifica o mesmo pela enunciação, pela construção do ethos, pela referenciação. O que renova, atualiza o sentido ao tempo que o constrói.

O ethos analisado neste trabalho foi, se não o mais, ao menos um dos principais artifícios para a retomada do sentido, bem como para a possibilidade da progressão do nível textual instrumentada pelos processos de recategorização do referente. A imagem, ou seja, o ethos, é referenciada por meio das recategorizações.

O contexto acaba por permitir ao texto significar além do próprio texto, mas a não ser que se ancore no real materializado no nível textual, o discursivo não pode significar nada. A construção do sentido que chega a alcançar o discursivo mostra-se, depois de todo o exposto, como sendo maior que o texto, porém se construindo sobre ele até que transborde dele e seja compreendida discursivamente.

⁴ De acordo com Boris Schhnaiderman, tradutor do livro que serve de corpus deste trabalho, o termo chenapan designa “Vagabundo, bandido, calhorda, em francês.” (Dostoiévsk, 2009, p. 27).

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2014.
- DOSTOIÉVSKI, F. **Memórias do subsolo**. São Paulo: Editora 34, 2009.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. Cortez, 2005.
- _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. Ethos, cenografia e incorporação In AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTELOTTA, M. E. (org). **Manual de Linguística**. São Paulo: Contexto, 2012.
- ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. Campinas: Pontes, 2014.

SOBRE A PROBLEMÁTICA DOS GÊNEROS POR UMA ÓTICA SEMIOLINGUÍSTICA

*Hildenize Andrade Laurindo**

RESUMO

Este artigo aborda a problemática dos gêneros a partir de uma visão discursiva. Tem por objetivo apresentar uma discussão teórica sobre a análise de gêneros com base nas contribuições da Teoria Semiollingüística do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau. Trata-se de uma problemática complexa, que envolve a relação entre o espaço social – o espaço de restrições determinadas por um contrato comunicativo – e o espaço lingüístico – o espaço de escolhas dos sujeitos para usar certas estratégias discursivas. Por essa ótica, a análise de um gênero discursivo perpassa três níveis: o nível situacional, o nível das restrições discursivas e o nível da configuração textual, todos eles interligados.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Semiollingüística; Gênero discursivo.

ABSTRACT

This article discusses the problem of genres from a discursive vision. It aims to present a theoretical discussion of the genre analysis based on contributions of Semiollingüistics Theory of Speech, developed by Patrick Charaudeau. This is a complex problem, which involves the relationship between the social space - the space of certain restrictions by a communicative contract - and language space - the space of choices of individuals to use certain discursive strategies. On this view, the analysis of a discursive genre runs through three levels: the situational level, the level of discursive constraints and the level of textual configuration, all of them interconnected.

Keywords: Discourse Analysis; Semiollingüistics; Discourse Genre.

* Doutora em Linguística pela UFC - Professora do Colégio Militar de Fortaleza hzlaurindo2@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar uma discussão teórica sobre a análise de gêneros com base nas contribuições da Teoria Semiolinguística do Discurso, desenvolvida por Patrick Charaudeau. Para tanto, assumimos com o autor a visão de uma linguística do discurso, a qual integra as condições de produção do ato de linguagem em sua análise a partir de uma relação entre o mundo (como realidade conceitualizada), a linguagem (em sua assimetria entre forma e conteúdo) e um sujeito em situação de troca social (CHARAUDEAU, 2001a, p. 51-2).

Tal posição assume aqui lugar de abertura por considerarmos que os gêneros não devem ser desvinculados dos estudos discursivos. Mas, como reconhecidamente não há apenas uma forma de analisar o discurso, adotamos a definição segundo a qual este é tido como:

um lugar, ao mesmo tempo, de estruturação dos usos em função das condições de produção nas quais esses usos se manifestam, relacionados a comportamentos linguageiros dos sujeitos falantes, e categorizações de sentido relacionadas a sistemas de conhecimento e de crença aos quais aderem os indivíduos ou grupos sociais (CHARAUDEAU, 2011, p. 4).

A problemática dos gêneros deve, portanto, abranger aspectos relativos à ancoragem social do discurso, à sua natureza comunicacional, às atividades languageiras construídas pelos sujeitos e às características formais dos textos que produzem, aspectos que, segundo Charaudeau (2010a), estão relacionados. Dessa forma, deve ser considerada, em uma análise de gêneros na perspectiva semiolinguística, a inter-relação do espaço social – espaço de restrições determinadas por um contrato comunicativo – e do espaço linguageiro – espaço de escolhas dos sujeitos para usar certas estratégias.

Tais aspectos serão desenvolvidos nas três seções que seguem.

1 UMA TEORIA DOS GÊNEROS: ENTRE O SITUACIONAL E O LINGUÍSTICO

Patrick Charaudeau (1996, p. 21) defende que “não se pode dizer nada sobre os objetos discursivos se não se dispõe de uma teoria dos gêneros”, mas tal teoria deve ser suficientemente ampla para contemplar a relação entre o situacional e o linguístico e, ao mesmo tempo, evitar posicionamentos extremos que alternem entre visões macrosociais e microlinguísticas. Os atos de linguagem¹ (e obviamente isso inclui os gêneros) devem, pois, ser problematizados “num modelo que constrói o social em sociolinguageiro e o linguístico em sociodiscursivo” (CHARAUDEAU, 1996, p. 22).

Assim, para tratar da problemática dos gêneros, Charaudeau (2010a, 2005a, 1995a) propõe uma análise baseada em uma teoria do discurso com ‘princípios gerais’ que fundamentem a atividade de linguagem e que funcionem por meio de certos ‘mecanismos’ em diferentes níveis de organização.

¹ Charaudeau (2010b, p. 208, tradução nossa) emprega o termo “linguagem” em sentido amplo, “como todo sistema de signos que permitam comunicar”.

Como devem, então, se conduzir os sujeitos a fim de que realizem um ato de linguagem? A resposta para tal questionamento se alicerça em quatro princípios interacionais por ele propostos:

É preciso que locutores e interlocutores (quer falem ou escrevam) sejam capazes de reconhecer um ao outro como reais parceiros na troca do ato linguageiro (PRINCÍPIO DE ALTERIDADE), que os assuntos que eles trocam se assentem sobre um saber comum (PRINCÍPIO DA PERTINÊNCIA), que haja o reconhecimento de que cada parceiro procure agir sobre o outro (PRINCÍPIO DA RELEVÂNCIA) buscando tratá-lo de forma que a troca possa ter continuidade (PRINCÍPIO DE REGULAÇÃO). (CHARAUDEAU, 1995a, s/p, tradução nossa)

Mas essa troca que motiva o ato de linguagem ocorre, como diz Charaudeau, em um teatro social, onde já existem mecanismos de regulação dos comportamentos linguageiros. Dessa forma, é preciso considerar esses mecanismos num espaço do fazer e num espaço do dizer para o funcionamento da encenação, “uma vasta cena na qual atuam os seres humanos, através dos seus atos de linguagem, em jogos relacionais diversos nos quais certos papéis são previstos por antecipação e outros são improvisados” (CHARAUDEAU, 2005b, p. 39, tradução nossa).

Assim, uma teoria dos gêneros implica uma teoria da situação; uma teoria dos sujeitos; uma teoria segundo a qual o ato de linguagem tem origem em uma situação concreta de troca entre dois ou mais participantes envolvidos. Depende de uma intencionalidade; organiza-se, simultaneamente, num espaço de restrições e de estratégias e produz significações a partir de um espaço externo e de um espaço interno, os quais são interdependentes. Essa teoria é por ele chamada de semiolinguística:

Semio-, de ‘semiosis’, evocando o fato de que a construção do sentido e sua configuração se fazem através de uma relação forma-sentido (em diferentes sistemas semiológicos), sob a responsabilidade de um sujeito intencional, com um projeto de influência social, num determinado quadro de ação; linguística para destacar a matéria principal da forma em questão – a das línguas naturais. (CHARAUDEAU, 2005a, p. 11-12).

Embora considere as línguas naturais como a matéria principal nessa relação entre forma e sentido, o autor não descarta a participação do que chama de outros sistemas semiológicos, assim admitindo que o elemento semio- possa ser estendido. Tal ampliação dá-se também com o termo discurso, pois Charaudeau (2001b, p. 343) lembra que “a língua não é o todo da linguagem”. Assim, reforça essa posição:

O discurso não deve ser assimilado à manifestação verbal da linguagem. A linguagem verbal, mesmo sendo dominante no conjunto das manifestações linguageiras, corresponde a certo código semiológico, isto é, a um conjunto estruturado de signos formais, da mesma maneira, por exemplo, que o código gestual (linguagem do gesto) ou o código icônico (linguagem da imagem). O discurso não se limita aos códigos de manifestação linguageira, já que é o lugar da encenação da significação, encenação que pode utilizar, para seus próprios fins, um ou vários códigos semiológicos. [...] Deve ficar bem claro que toda encenação discursiva depende das características desses códigos e de todos esses códigos. O

que propomos, então, é que não se limite a acepção desse termo somente ao caso da manifestação verbal, pois, ao mesmo tempo, seria o todo da encenação do ato de linguagem que se reduziria a esta única manifestação. (CHARAUDEAU, 1984, p. 38, tradução nossa)

É, pois, desse “lugar de encenação da significação”, que se deve falar dos gêneros, sem deixar de considerar, é claro, sua estreita relação com outros “lugares”, pois o discurso, para além das regras de uso da língua, é o resultado da combinação/imbricação das condições de produção em que se usa a linguagem com a maneira pela qual ela é usada (CHARAUDEAU, 2007a). E o que seria, então, um gênero para Charaudeau? Diante da abrangência teórica proposta pelo autor, não poderíamos esperar uma conceituação objetiva para definir esse objeto. Assim, para ele, tal definição impõe uma articulação entre três níveis (ou lugares²) e a correlação dos dados proposta por cada um deles:

o **nível situacional**, que permite reunir textos em torno de características do âmbito da comunicação; o **nível das restrições discursivas**, que deve ser considerado como o conjunto de procedimentos exigidos pelas instruções situacionais para especificar a organização discursiva; o **nível da configuração textual**, cujas ocorrências formais são demasiado voláteis para tipificar definitivamente um texto, mas constituem seus indícios. (CHARAUDEAU, 2004a, p. 37, tradução nossa)

Considerando, então, dessa perspectiva, os vários aspectos que intervêm na composição do gênero, este não deve ser visto, segundo o autor, como um protótipo ou como um esquema abstrato, tal como costuma ser abordado por tendências mais cognitivas, mas como um tipo de texto que se configura com base nas coerções de um contrato comunicativo e em suas instruções discursivas e textuais. Assim, tomar um gênero como objeto de análise supõe uma tripla interrogação: “quais são as condições situacionais do ato de linguagem? Qual (is) procedimento(s) discursivo(s) ele aciona? Em que consiste sua configuração textual?” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008 p. 453). Essa posição implica alguns desdobramentos que discutiremos a seguir.

2 GÊNEROS E O ESPAÇO DE RESTRIÇÕES

Começemos por uma proposição de Charaudeau (1986) segundo a qual a comunicação é vista como fenômeno social e de linguagem. Social, porque os indivíduos se relacionam entre si, estabelecem normas de vida comuns para regular suas trocas e constroem uma visão comum do mundo. E como fato de linguagem, porque não há outra forma para que se realize, todas as trocas se dão via linguagem. Como diz o autor, “a linguagem, ao relacionar os indivíduos entre si, gera o sentido, e este sentido gera o vínculo social” (CHARAUDEAU, 1986, p. 7, tradução nossa). Ao mesmo tempo, conforme complementa, a comunicação deve ser vista como um ato de linguagem

² Charaudeau (1995b) deixa claro que prefere falar de lugares e suas condições a falar de níveis e suas unidades, pois tais “lugares” podem se encaixar uns nos outros em uma espécie de co-funcionamento para a construção do sentido. Entretanto, em vários de seus artigos, é usado o termo “nível”, que aqui reproduzimos, embora possamos, igualmente, fazer uso do termo “lugar” em posteriores menções.

social mais amplo (ou mais genérico) que envolve atividades mais específicas com diversas formas, diversos tipos e gêneros de discurso e sempre com uma intencionalidade de intercompreensão e de influência, conforme a máquina comunicacional³ que se aplica.

Essa concepção, é claro, vai de encontro à já superada e simplista ideia de comunicação como um sistema fechado de transmissão, resultado de um duplo processo simétrico entre um emissor (responsável por codificar a mensagem) e um receptor (responsável por decodificá-la) ou ainda determinado unicamente pela intenção desse emissor – um sistema que não considera as condições de produção e de recepção nem as possíveis reações do receptor, tampouco o conteúdo da mensagem. Embora em “Langage et discours”, livro em que inaugura a Teoria Semiolinguística, Charaudeau (1983, p. 46, tradução nossa) afirme claramente que “o ato de linguagem não pode ser considerado como um ato de comunicação”, fundamentando-se nas razões já apresentadas acima, o autor faz as devidas ressalvas e acréscimos de forma a tornar a noção pertinente e coerente à sua teoria.

Assim, ele não vai desconsiderar de todo o esquema comunicativo, mas ampliá-lo. Em sua descrição, um Eu se dirige a um Tu, sobre o qual acredita ter total domínio, pois supõe que sua intenção de fala seja transparente. No entanto – aí começam as incongruências – esse Tu, segundo o autor, não é um simples receptor, um destinatário ideal. Trata-se de um sujeito interpretante que cria, ao mesmo tempo, outra imagem desse Eu e estabelece uma relação não de transparência, mas de opacidade com as intenções do Eu comunicante. Forma-se, assim, a chamada assimetria comunicacional.

Por essa razão, o linguista defende que o ato de linguagem não seja visto apenas como um ato de comunicação, mas como um ato sociocomunicativo, um encontro dialético, “um ato interenunciativo entre quatro sujeitos (e não dois), lugar de encontro imaginário de dois universos de discurso que não são idênticos” (CHARAUDEAU, 2010c, p. 45). Para, então, se referir a esses sujeitos, utilizará os termos “parceiros da situação de comunicação” (ou instâncias situacionais) e “protagonistas do ato de enunciação” (ou instâncias discursivas). Os primeiros, o Eu comunicante e o Tu interpretante, são caracterizados como seres sociais e psicológicos – externos ao ato, mas inscritos nele – e definidos por certo número de traços identitários cuja pertinência depende do ato de comunicação considerado. Os segundos, o Eu enunciador e o Tu destinatário, são seres de fala, internos ao ato de linguagem e definidos por papéis linguageiros (CHARAUDEAU, 2004b).

Para situar esses sujeitos parceiros da comunicação, o autor vai se referir a um “circuito externo” (o espaço do fazer), valendo-se de uma dupla terminologia e relacionando-a diretamente aos gêneros. É preciso, pois, entender com clareza como se dá essa relação. Charaudeau (2001c, 2004c, 2006a, 2010a, 2010d) propõe que se identifique esse espaço como situação de comunicação, mas alerta para que não se confunda situação de comunicação com o que outras disciplinas (e ele próprio) chamam de domínio da prática social. Segundo ele, por serem recortes imprecisos do espaço social (o espaço político, o espaço midiático, o espaço jurídico etc.), tais domínios são englobantes demais para que sejam identificadas regularidades discursivas. Por isso, é necessário estruturá-los em domínios de comunicação.

³ Segundo Charaudeau (1986, p. 7), com a ajuda dessas normas, regras e aparatos, um fenômeno social se converte em uma máquina para fabricar signos (no âmbito político, educativo, religioso, científico, mediático etc.). Descrever tal máquina equivale a localizar os atores que a fazem funcionar e as condições que regem seu funcionamento, incluindo aí sua finalidade.

Os domínios da prática antecipam, então, a identidade dos sujeitos envolvidos e seus papéis sociais, mas ainda não é nesse campo que os discursos ganham suas significações, pois uma situação comunicativa não se constitui apenas da identidade psicossocial dos parceiros. Além de definir quem se comunica com quem, deve-se saber a respeito de que se comunica (o domínio temático – ou domínio do saber – que constitui objeto da troca comunicativa), do dispositivo de circunstâncias materiais (as condições físicas em que se desenvolve a situação) e, principalmente, da finalidade, pois é a intencionalidade imposta pela situação que vai definir a orientação discursiva da comunicação. Assim, essa situação vai inscrever os dados do domínio segundo suas restrições, gerando o que o linguista chama de contrato de comunicação⁴, um acordo (ou uma convenção) que vai regular os comportamentos languageiros dos sujeitos envolvidos, permitindo a construção do discurso: “estamos aqui para dizer o quê?” (CHARAUDEAU, 2004c, p. 27). Sem o reconhecimento de tal contrato por parte dos sujeitos, não haveria possibilidade de intercompreensão, por isso o autor defende que a noção de contrato é constitutiva da comunicação linguística (CHARAUDEAU, 2006b).

Esse contrato será, então, definido globalmente, mas também se definirá em função das especificações próprias de uma situação, passando a funcionar como um contrato particular, pois as trocas languageiras se realizam sempre em uma situação concreta. É por essa razão que Charaudeau (2010d; 2012) distingue situação global de comunicação de situação específica de comunicação: a primeira sendo o lugar dos dispositivos conceituais (ou macrodispositivo conceitual), pois ainda não se especifica concretamente a situação; e a segunda, o lugar dos dispositivos materiais (ou microdispositivos).

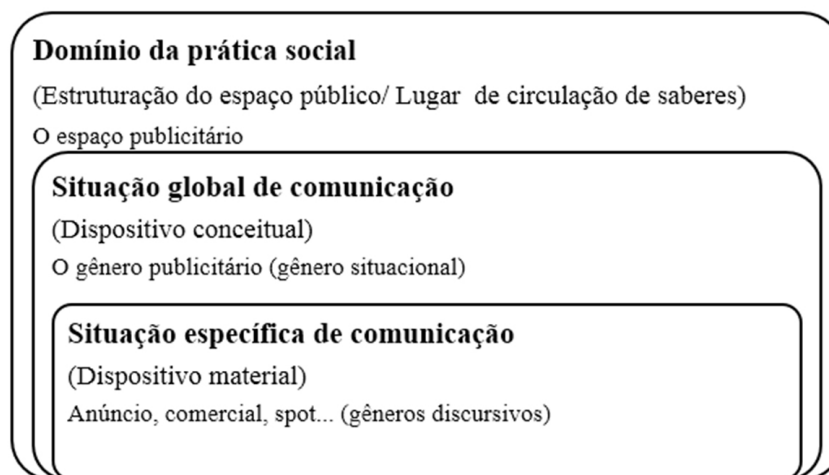
Na situação global, são definidas as instâncias de comunicação, as identidades e os papéis que as legitimam e as relações entre elas, bem como a finalidade que se pretende alcançar no discurso e o domínio temático; tudo organizado conceitualmente. Na situação específica, por sua vez, já se definem, de forma bem precisa, tais elementos, que são determinados em função das condições físicas, como o número de participantes envolvidos, a posição de um participante em relação a outro, o meio ou suporte, o lugar e o momento da troca (CHARAUDEAU, 2002). Trata-se, pois, do lugar em que certas situações de comunicação são tipificadas como subconjuntos de uma situação global. Assim, como lembra Charaudeau (2006a, 2010d), não há situação global que não se concretize numa situação específica, nem situação específica que não dependa de uma situação global, o que nos permite deduzir que um gênero depende em essência dessas restrições situacionais.

Então, considerando que as restrições mais gerais são apenas um domínio do funcionamento genérico, precisamos reconhecer, segundo o autor, “nas diferentes realizações textuais do gênero, especificidades recorrentes que se instituem, por sua vez, em tipos, constituindo, assim, subgêneros no interior do que se poderia chamar um gênero global” (CHARAUDEAU, 1997, p. 84, tradução nossa). Os contratos das situações de comunicação global corresponderiam, portanto, ao que ele chama de gêneros situacionais, e as variantes desses contratos (e deles dependentes) seriam chamadas de gêneros discursivos ou subgêneros, ou ainda de subcontratos (CHARAUDEAU, 2002).

⁴ Embora em “Langage et discours”, Charaudeau (1983) se refira a “contrato de fala”, deixa clara posteriormente sua preferência pelo termo “contrato comunicativo” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008), opção que adotamos.

Em trabalho mais recente, Charaudeau (2012) propõe um esquema para sistematizar essa relação entre domínio da prática social, situação comunicativa e gêneros. Tomemos como exemplo o espaço publicitário⁵. Observemo-lo a seguir:

Quadro 1 – Esquema da estruturação dos gêneros a partir da situação de comunicação



Fonte: Charaudeau (2012), com adaptações da autora.

Uma primeira observação sobre o esquema diz respeito à relação entre o domínio da prática e os domínios de comunicação, a qual não se apresenta de modo linear, hierárquico ou modular. Trata-se de uma representação de inclusão, em que tais domínios não se mostram autônomos, mas se encaixam um no outro, pois são concebidos como lugares das condições de funcionamento do gênero e coexistem em um mesmo ato de comunicação. Outra observação refere-se à própria identificação dos “gêneros”, o que ilustramos a partir do espaço publicitário, como domínio da prática social. No domínio da situação global de comunicação, estaria o gênero publicitário, organizado conceitualmente em seu dispositivo. Mais estritamente, na situação específica de comunicação, estariam os gêneros discursivos desse domínio, como o anúncio, o comercial e o *spot*, especificados por seus dispositivos materiais (no que diz respeito ao suporte, o impresso, o fílmico e o radiofônico, respectivamente).

Essa distinção contribui operacionalmente, conforme Charaudeau (2006a, 2010d), para esclarecer questionamentos sobre o que é um gênero e como os gêneros mudam. Segundo ele, as situações específicas são mais instáveis, podem variar ou outras podem surgir em função das circunstâncias materiais que se modificam, o que pode eventualmente influenciar a situação global e, assim, mudá-la. Por tal razão, ele diz que “nestas idas e vindas entre estes dois tipos de situação, se produzem, a longo prazo, mudanças dos gêneros” (CHARAUDEAU, 2010d, s/p)⁶.

⁵ O esquema do autor foi por nós adaptado ao espaço publicitário para fins de pesquisa de doutorado. Tal esquema foi adotado como ponto de partida em nosso percurso metodológico.

⁶ Considerando esse jogo entre o macro e o microdispositivo, encontramos, nessas proposições de Charaudeau, uma orientação potencial para a análise do gênero anúncio em perspectiva diacrônica (LAURINDO, 2015).

3 GÊNEROS E O ESPAÇO DE ESTRATÉGIAS

A distinção entre gêneros situacionais e gêneros discursivos revela-se importante para delimitar de forma mais precisa o gênero investigado, mas este não se deve circunscrever a suas coerções situacionais. Se assim o fizermos, estaremos reduzindo a linguagem a mero reflexo social. Como orienta o autor, é preciso partir das restrições que caracterizam o nível situacional e, então, enumerar as possíveis variantes através das instruções discursivas, o que completaria a noção de contrato. Então, retomando suas palavras, podemos compreender como funcionam tais instruções:

observaremos que os dados da finalidade, pelo viés de suas visadas, determinam uma certa escolha dos *modos enuncivos* (descritivo, narrativo, argumentativo) que deve empregar o sujeito falante; os dados da identidade dos parceiros determinam certos *modos enunciativos* (alocutivo, elocutivo, delocutivo) nos quais ele deve se engajar; os dados do propósito determinam certos *modos de tematização*, quer dizer a organização dos temas e subtemas a serem tratados; os dados das circunstâncias materiais determinam certos *modos de semiologização*, quer dizer a organização da *mise en scène* material (verbal e/ou visual) do ato de comunicação. (CHARAUDEAU, 2004c, p. 27)

Como vemos, essas instruções determinam, em parte, os comportamentos de linguagem, mas não antecipam o emprego de formas específicas, pois correspondem a um lugar intermediário entre o nível situacional e o da configuração textual, o que rechaça uma possível interpretação de que o contrato comunicativo, por fornecer as condições gerais de realização da troca e as instruções discursivas, determinaria *a priori* todos os comportamentos dos parceiros. Segundo Charaudeau (1995b), é preciso entender que, embora firme o quadro contratual da troca, esse espaço de restrições (o externo) é interdependente do espaço de estratégias (o interno); logo, ao mesmo tempo em que há uma sobredeterminação situacional, há também uma singularidade admitida pelo projeto de fala⁷ do sujeito comunicante, pois associadas à noção de contrato estão as ideias de interinfluência e de expectativa psicossocial da troca comunicativa. Por isso, o autor reforça a defesa do termo:

o contrato de comunicação não impede nem a pluralidade de identidades, nem a diversidade de estratégias, de um lado, e as possíveis interpretações, de outro. O contrato de comunicação não é mais que um marco mínimo, necessário para a intercompreensão, uma base comum de reconhecimento, de marco do sentido, de estabilização de uma parte da produção/reconhecimento do sentido, a partir do qual se pode jogar com uma multiplicidade de variações e criações de sentido. (CHARAUDEAU, 2006b, p. 51)

O contrato contribui, pois, para a estabilidade e a previsibilidade dos comportamentos comunicativos, mas dá ao sujeito comunicante a liberdade de utilizar estratégias para atingir suas visadas (CHARAUDEAU, 1995b). Sendo assim, esse sujeito deve se lançar na “arena das trocas

⁷ O projeto de fala “é o resultado de um ato conjunto, que se faz num movimento de vai-e-vem constante entre o espaço externo e interno da cena comunicativa. É na aptidão em saber ligar esses dois espaços e seus componentes que pode ser julgado o Saber fazer do sujeito e que pode ser reconhecida sua competência enquanto sujeito tendo um projeto de fala.” (CHARAUDEAU, 1996, p. 29-30).

linguageiras” e, com base em suas hipóteses sobre o “jogo social”, utilizar certos “golpes estratégicos” para garantir seu projeto de fala (CHARAUDEAU, 1995a). Para tanto, ele pode se valer de três estratégias comunicativas básicas, conforme descritas por Charaudeau: legitimidade, captação e credibilidade. Cada uma exigirá desse sujeito certas decisões:

como justificar seu direito à palavra, sua participação social nas trocas linguageiras (estratégia de legitimidade); como, na relação com o outro, influenciá-lo agindo sobre as crenças (estratégia de captação), como, na problematização do tema, testemunhar sua posição de verdade, agindo sobre os conhecimentos (estratégia de credibilidade). (CHARAUDEAU, 1995b, p. 167, tradução nossa)

Assim, o direito à palavra não tem garantia prévia, pois o sujeito que deseja se comunicar deve legitimar-se, ajustando sua identidade psicossocial, dada externamente pela situação, a seu comportamento linguageiro. Nas palavras de Charaudeau (2010e, p. 59): “ao mesmo tempo em que se legitima sua tomada de fala, estabelece-se um certo tipo de relação com o outro no qual se assegura a ele um lugar”. Tal relação é regulada por normas sociais e procedimentos, codificados em rituais sociolinguageiros.

Na relação com o outro, esse sujeito, ao se comunicar, também deve fazê-lo aceitar a troca; por isso precisa organizar o discurso de forma a captar o interlocutor, devendo, então, produzir efeitos de *pathos*, a fim de criar com ele uma cumplicidade. Charaudeau assim descreve essa problemática do *pathos*:

Para tocar o outro, o sujeito falante recorre a estratégias discursivas que focam a emoção e os sentimentos do interlocutor ou do público de maneira a seduzi-lo ou, ao contrário, de maneira a lhe provocar medo. Trata-se, aqui, de um processo de *dramatização*, ou seja, trata-se de uma armadilha discursiva destinada a aprisionar o outro nas redes de suas pulsões emocionais. (CHARAUDEAU, 2010e, p. 60)

O sujeito deve ainda ser ou parecer crível aos olhos do parceiro, seja pela confiança que inspira, seja por seu carisma. Por isso, a fim de ter sua fala reconhecida, deve construir para si um *ethos*, uma imagem que lhe pareça conforme às expectativas da troca e que possa atrair seu(s) interlocutor(es). Mostrar-se competente no saber fazer é o que lhe dará credibilidade e confirmará sua legitimidade. Em todos os casos, o sujeito comunicante precisa analisar os meios discursivos a fim de produzir os efeitos pretendidos para o ato de linguagem.

Esse sujeito se vê, assim, diante da dupla tensão de respeitar os dados da situação e diferenciar seu discurso no interior desses dados, visando garantir seu projeto de fala, pois, ao mesmo tempo em que é um sujeito que age exteriormente ao ato de fala configurado, também o organiza (CHARAUDEAU, 1983). Impõe-se, dessa forma, que se distinga a situação de comunicação da situação de enunciação, espaço interno onde atuam os protagonistas do ato enunciativo.

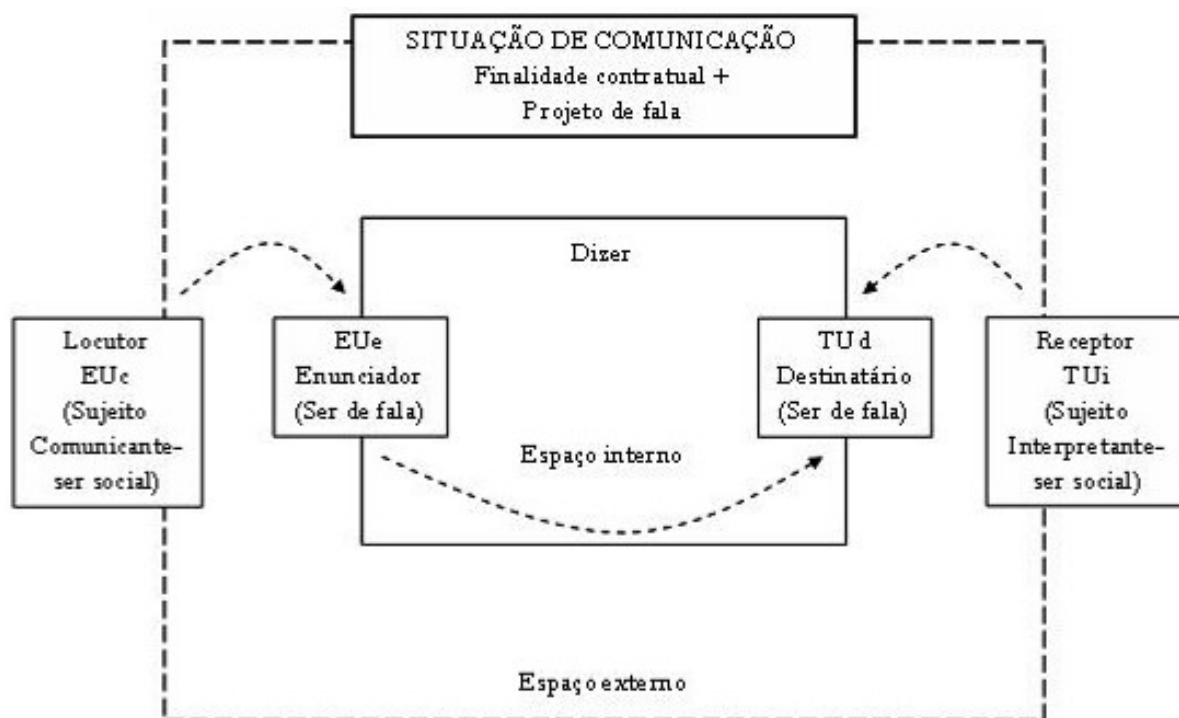
Charaudeau e Maingueneau (2008), ao definirem enunciação, mostram que essa concepção oscila entre duas dimensões: a da língua e a do discurso, o que termina por se desdobrar em duas concepções. Do ponto de vista linguístico, definida nos termos de Benveniste, o qual postula a

presença de um Eu e um Tu como condição do ato de linguagem, “a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 2006, p. 82). Assim, por um processo de apropriação do aparelho formal da língua, o Eu declara sua posição de locutor e instaura o Tu como colocutor, qualquer que seja o grau de presença que se lhe atribua. Visando, por outro lado, a uma abordagem mais ampla do ato de linguagem, pode-se considerar a enunciação do ponto de vista discursivo. Para Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 193), “se insistimos na ideia da enunciação como acontecimento em um tipo de contexto e apreendido na multiplicidade de suas dimensões sociais e psicológicas, operamos primordialmente na dimensão do discurso”.

Então, considerando essa segunda perspectiva de enunciação e reproduzindo Charaudeau (2001a, p. 31), o sujeito comunicante “encena o seu dizer” em função das instruções discursivas fornecidas pelos parâmetros do dispositivo sociocomunicacional e, assim, institui um ser de fala, Eu enunciador (EUE), que se dirige a um Tu destinatário (TUD), situando ambos no também chamado circuito interno da linguagem ou espaço do dizer.

Essa discussão realizada em torno da problemática sociocomunicacional e da encenação linguageira pode ser sintetizada por este diagrama proposto por Charaudeau:

Quadro 2 – Representação do dispositivo de encenação da linguagem



Fonte: Charaudeau (2010c, p. 77).

Como se vê, o autor representa a interação entre o que acontece no âmbito dos circuitos externo (o espaço situacional) e interno (o espaço linguageiro), mostrando as relações que se estabelecem entre os sujeitos nesses espaços. Compreendendo tal representação, torna-se mais clara a relação entre esses movimentos e os gêneros, tal como o autor explica a seguir:

o primeiro movimento (do psicossocial à linguagem) leva à construção do que denominamos **MODELO SOCIOCOMUNICATIVO** e, correlativamente, a uma definição do objetivo discursivo numa **TEORIA DOS GÊNEROS**; o segundo movimento (da língua ao discursivo) define um procedimento de análise que considera o texto como uma superfície semiolinguística composta de **SIGNOS-INSTRUÇÕES** que se tornam **SIGNOS-ÍNDICES** em função das características do **GÊNERO** e da **ENCENAÇÃO** do sujeito. (CHARAUDEAU, 1996, p. 22)

A noção de circuito é, pois, uma clara representação da perspectiva defendida pelo autor, que não concebe outra forma de teorizar a totalidade do ato de linguagem senão como um movimento contínuo de alimentação entre o social e o linguageiro para a realização do jogo comunicativo, que se dá pelo uso dos gêneros.

CONCLUSÃO

Analisar um gênero para Charaudeau é, portanto, movimentar-se por esses diferentes espaços e observar suas condições, sempre considerando as restrições e escolhas que se impõem ao sujeito falante a partir da relação entre a situação comunicativa, a discursivização e a materialização textual. Acreditamos, pois, termos apresentado a importância desses movimentos como parte de um modelo geral para fundamentar a análise semiolinguística de um gênero discursivo particular.

REFERÊNCIAS

CHARAUDEAU, P. **Langage et Discours: éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)**. Paris: Hachette, 1983.

_____. Une théorie des sujets du langage. Sociosémiotique. **Langage et société**. Paris, n. 28, fascicule 1, p. 37-51, 1984. Disponível em: <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1984_num_28_1_1989>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Semiolingüística y Comunicación. **Núcleo-4**, U.C.V., Caracas, 1986. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Semiolinguistica-y-Comunicacion.html>>. Acesso em: 2 maio 2013.

_____. Ce que communiquer veut dire. **Revue des Sciences Humaines**, n. 51, juin, 1995a. Disponível em: http://www.patrick-charaudeau.com/C_equecommuniquer-veut-dire.html. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Le dialogue dans un modèle de discours. Les différents plans d'organisation du dialogue et leurs interrelations. **Cahiers de Linguistique Française**. Suisse, n.17, Université de Genève, p. 141-177, 1995b. Disponível em: <http://clf.unige.ch/files/9914/4103/2863/08-Charaudeau_nclf17.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2013.

_____. Para uma nova análise do discurso. In: CARNEIRO, A. D. (Org). **O discurso da mídia**. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1996.

_____. Les conditions d'une typologie des genres televisuels d'information. **Réseaux**. Paris, v. 15, n. 81, p. 79-101, jan-fev, 1997. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/reso_0751-7971_1997_num_15_81_2887. Acesso em: 30 abr. 2015.

_____. Las problemáticas de base de una lingüística del discurso. In: BUSTOS de TOVAR, J.J. et alii. **Lengua, Discurso, Texto**. Madrid: Visor Libros, 2001a.

_____. Langue, discours et identité culturelle. **Revue de didactologie des langues-cultures**, v. 3-4, n.123, p. 341-348, 2001b. Disponível em: http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_123&ID_ARTICLE=ELA_123_0341>. Acesso em: 29 ago. 2013.

_____. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. In: **Analyse des discours: Types et genres**. Toulouse: Éd. Universitaires du Sud, 2001c. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Viseesdiscursivesgenres,83.html>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. A communicative conception of discourse. **Discourse studies**. London, v. 4, n. 3, SAGE Publications, 2002. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/A-communicativeconception-of.html>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

_____. La problemática de los géneros. De la situación a la construcción textual. **Signos**. Valparaíso, v. 37, n. 56, p. 23-39, 2004ab. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=157013763003>>. Acesso em: 11 set. 2013.

_____. Tiers où es-tu? In: CHARAUDEAU, P.; MONTES, R. **La voix cachée du tiers: Des non-dits du discours**. Paris: L'Harmattan, 2004b. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Tiers-ou-estu,91.html>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. Visadas discursivas, gêneros situacionais e construção textual. In: MACHADO, I. L.; de MELLO, R. **Gêneros e reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: NAD/FALE-UFGM, 2004c. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/Visadasdiscursivas-generos.html>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) **Da língua ao discurso: reflexões para o ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005a, p. 11-27. Disponível em: <http://www.patrickcharaudeau.com/Uma-analisesemiolinguistica-do.html>>. Acesso em: 3 abr. 2012.

_____. Les contraintes du discours politique: dispositif, identités, légitimité. In: **Le discours politique. Les masques du pouvoir**. Paris: Vuibert, 2005b. Disponível em: <http://excerpts.numilog.com/books/9782711772797.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2013.

_____. Un modèle socio-communicationnel du discours. Entre situation de communication et stratégies d'individuation. In: DESSINGES, C.; ESQUENAZZI, J-P. **Médias et Culture**. Discours, outils de communication, pratiques: quelle(s) pragmatique(s)? Paris: L'Harmattan, 2006a, p. 15-40. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Un-modele-sociocommunicationnel.html>>. Acesso em: 27 maio 2013.

_____. El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: Normas psicosociales y normas discursivas. **Opción**, a. 22, n. 49, p. 38-54, 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1012-15872006000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 jun. 2012.

_____. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007a.

_____. Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. **Signos**, Valparaíso, v. 43, supl. 1, p. 77-90, 2010a. Disponível em: <<http://www.patrickcharaudeau.com/Umaproblematicacomunicacional.html>>. Acesso em: 11 abr. 2012.

_____. Pour une interdisciplinarité “focalisée” dans les sciences humaines et sociales. **Questions de Communication**, n. 17, p. 195-222, 2010b. Disponível em: <<http://questionsdecommunication.revues.org/385>>. Acesso em: 29 ago. 2012.

_____. **Linguagem e discurso**: modos de organização. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010c.

_____. Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização. In: STAFUZZA, G.; de PAULA, L. (Org.) **Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil**. Uberlândia: Edufu, 2010d.

_____. O discurso propagandista: uma tipologia. In: MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato. **Análises do Discurso Hoje**, v. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira (Lucerna) 2010, p.57-78, 2010e. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Odiscursopropagandista-uma.html>>. Acesso em: 29 mar. 2012.

_____. Dize-me qual é teu corpus, eu te direi qual é a tua problemática. **Diadorim**. v. 10, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br/index.php/revistadiadorim/article/view/18>>. Acesso em: 9 set. 2012.

_____. Los géneros: una perspectiva socio-comunicativa. SHIRO, M.; CHARAUDEAU, P.; GRANATO, L. (Org.). **Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas**: teorías y análisis. Madrid: Iberoamericana/ Vervuert, 2012.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LAURINDO, H. A. **O percurso histórico-discursivo do gênero anúncio publicitário em jornais de Fortaleza dos séculos XIX e XX**: entre recorrências, variações e transgressões. 2015. 320f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

LINGUAGEM EM FOCO

Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE
V. 8, N. 1, ano 2016

SUBMISSÕES E NORMAS

SUBMISSÕES

Os artigos devem ser enviados ao endereço eletrônico: linguagememfoco@uece.br

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Apresentação:

Aceitam-se trabalhos inéditos, redigidos em Português, Inglês, Espanhol ou Francês.

- **Fonte:** Times New Roman, tamanho 12, com exceção para citações com mais de 03 linhas, notas de rodapé e legendas, que devem apresentar tamanho menor e uniforme (conforme ABNT - NBR 14724).
- **Configuração de página:** papel tamanho A4 –margens esquerda e superior de 3 cm; direita e inferior de 2 cm.

Extensão dos textos

- Os artigos devem ter o mínimo de 07 e o máximo de 15 páginas;
- As resenhas, mínimo de 01 e máximo de 03 páginas.
- Os textos de divulgação de teses: resumo com 10 linhas; texto do autor com 03 a 05 páginas; comentário de membro da banca com 01 a 02 páginas.

Título

Centralizado, em maiúsculas e em negrito (sem grifos), corpo 14, no alto da primeira página.

Nomes dos autores

À direita da página (sem negrito ou grifo), duas linhas abaixo do título com maiúsculas apenas para as iniciais. Usar asterisco para nota de rodapé, indicando o nome da instituição à qual o(a) autor(a) está vinculado(a), seguido da sigla.

Resumo e palavras-chave

- Situar o texto-resumo dois espaços simples abaixo do subtítulo Resumo (em maiúsculas e em negrito), redigindo-o em um único parágrafo, justificado, sem adentramento, em espaçamento simples, com o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras (conforme ABNT - NBR 6028), na mesma fonte do artigo.
- As palavras-chave, de 03 três a 05, devem ser precedidas do subtítulo Palavras-chave e de dois-pontos, grafadas com as iniciais maiúsculas e separadas por ponto e vírgula.

Abstract e keywords

Seguir as mesmas normas usadas para o resumo e as palavras-chave. Essa orientação é válida também para resumos e palavras-chave em Francês (Resumé/Mots-clés) e em Espanhol (Resumen/Palabras-clave).

Estrutura do texto

- O texto deve iniciar dois espaços simples depois das keywords, com espaçamento 1,5, parágrafos justificados e adentramento de 1,25cm na primeira linha.
- Subtítulos das seções: em negrito, alinhados à esquerda, sem adentramento, numerados por algarismos arábicos, com a letra inicial da primeira palavra em maiúscula, corpo 12. Excluem-se da numeração a introdução, a conclusão e as referências.

Citações

- Citações diretas com até 03 linhas: transcritas entre aspas duplas, inseridas em um parágrafo comum no corpo do texto, conservando o mesmo tipo e tamanho da fonte.

Exemplo 1:

Esse modelo, como nota Marcondes (2003, p. 29), “tornou-se o ponto de partida...”.

Exemplo 2:

Conforme afirmam as autoras, “Numerosos lingüistas já observaram que as unidades lexicais estabilizam convencionalmente os significados das palavras numa comunidade lingüística” (MONDADA; DUBOIS 2003, p. 43).

- Citações acima de 03 linhas: sem aspas, destacadas por um recuo de 4cm à esquerda, com a mesma fonte, mudando o tamanho para 10.

Exemplo 3:

O domínio das tarefas do motorista, segundo explicam os autores,

não termina em determinado ponto; ele tem a estrutura de níveis regressivos de detalhamento que se misturam em um background não-específico. De fato, movimentos direcionados bem-sucedidos, tais como dirigir, dependem de habilidades motoras adquiridas e do contínuo uso do senso comum ou conhecimento de background (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003, p. 155).

- Citações em língua estrangeira: em itálico e traduzidas em nota de rodapé.

Tabelas, ilustrações e outros elementos visuais

Numerados com algarismos arábicos, com identificação na parte superior (conforme ABNT - NBR 14724).

Notas

Em rodapé, corpo 10, numeradas de acordo com a ordem de aparecimento. Referências: ao final do texto, abaixo do subtítulo.

Referências

Ao final do texto, abaixo do subtítulo Referências, alinhadas à esquerda, sem adentramento, em ordem alfabética de sobrenomes (conforme ABNT - NBR 6023).