

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 11**  
**REDAÇÃO OU PRODUÇÃO TEXTUAL**



RIO DE JANEIRO, 2016

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA  
RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR**

*Arlindo Viana*

---

**DIRETOR ACADÊMICO**

*Eduardo Maluf*

---

**PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO**

*Katia Cristina Montenegro Passos*

---

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,  
PESQUISA E EXTENSÃO**

*Maria Beatriz Balena Duarte*

---

**DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA**

*José Luiz Meletti de Oliveira*

---

**COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS**

*Flávia Maria Farias da Cunha*

---

**COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF**

*Graziela Borguignon Mota*

---

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mario Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Naira de Almeida Velozo.*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Adriano de Souza Dias*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*José Enildo Elias Bezerra*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

---

**COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Adriano de Souza Dias  
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Anne Caroline de Morais Santos  
Eliana da Cunha Lopes  
Regina Céli Alves da Silva  
Maria Lúcia Mexias-Simon  
Marilene Meira da Costa  
Naira de Almeida Vellozo*

---

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Anne Caroline de Morais Santos  
Eliana da Cunha Lopes*

---

**COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho*

---

**COORDENAÇÃO LOCAL**

*Anne Caroline de Morais Santos*

---

**SECRETARIA GERAL**

*Silvia Avelar Silva*

---

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**APRESENTAÇÃO**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos ta-presentou-lhe, na primeira edição deste número 11 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, com os trabalhos relativos a redação e produção textual apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus Tijuca* da Universidade Veiga de Almeida, os seis primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando noventa e nove páginas.

Nesta segunda edição, foram acrescentados os artigos que começam a partir da página 100, começando pelo sétimo trabalho relacionado no sumário, que vai repetido no final do volume, com a relação completa dos trabalhos aqui publicados.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso ([http://www.filologia.org.br/xx\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xx_cnlf)); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaio Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



SUMÁRIO

0. **Apresentação** – ..... 5  
*José Pereira da Silva*
1. **A elaboração e análise da produção textual** ..... 9  
*Renata da Silva de Barcellos*
2. **A produção de texto em aulas de língua portuguesa: o jornal como potencializador de aprendizagens** ..... 25  
*Gilvan Mateus Soares e Orando Antônio da Costa Filho*
3. **As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas terena em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar** ..... 37  
*Celso Abrão dos Reis, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes*
4. **Circuito curricular mediado por gênero e a linguística sistêmico-funcional: da instanciação à materialização da escrita acadêmica** ..... 44  
*Bruno Gomes Pereira*
5. **O gênero textual crônica: uma proposta de análise para fins de leitura e produção textual** ..... 66  
*Welton Rodrigues Santos*
6. **O texto e o autor: questões de autoria no processo criativo de Aleilton Fonseca em Nhô Guimarães** ..... 84  
*Adna Evangelista Couto dos Santos e Silvia La Regina*
7. **Aquisição da leitura e escrita com a utilização de games** ..... 100  
*Rodolfo Bocardo Palis e Hugo Leonardo Pereira Rufino*
8. **Fala e escrita: reflexões acerca do modelo da “linguagem da imediatez” e da “linguagem da distância”, de Koch e Österreicher** ..... 123  
*Denise Durante*

9. **Crenças sobre ensino de escrita em língua inglesa: prática e experiência de professores universitários de inglês em serviço** 143  
*Paulo Roberto Correia Esteves e Adelaide Augusta de Oliveira*
10. **Funcionamiento anafórico pronominal y acceso al discurso científico-disciplinar** ..... 162  
*Lucía Romanini*
11. **Pauta como documento de processo na construção da reportagem televisiva** ..... 172  
*Livia Sprizão de Oliveira*
12. **Texto argumentativo e ensino: sugestões de atividades de leitura e produção textual** ..... 186  
*Claudia Moura da Rocha*

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

## **A ELABORAÇÃO E ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL**

*Renata da Silva de Barcellos* (CEJLL/NAVE – UNICARIOCA)  
[prof.renatabarcellos@gmail.com](mailto:prof.renatabarcellos@gmail.com)

### **RESUMO**

Este minicurso pretende propor uma reflexão acerca da produção textual. Como o professor deve orientar a elaboração dos diversos gêneros e modos textuais? De que forma o texto produzido deve ser analisado? Depois da avaliação, na hora do retorno ao aluno, qual deve ser o procedimento? Essas indagações e inquietações são recorrentes ao professor de texto. A partir da análise de textos de alunos do terceiro ano do ensino médio do CEJLL/NAVE e da graduação da UNICARIOCA, verificou-se que ainda apresentam uma enorme defasagem quanto à produção oral e escrita. Várias competências e habilidades devem ser desenvolvidas ainda. Para isso, como suporte teórico, serão tomados por base: Koch (2005), Marcuschi (2006), Novaes (2005), Pécora (1992) e Possenti (1994).

**Palavras-chave:** Produção textual. Redação. Gêneros textuais. Tipos textuais.

### **1. Introdução**

Elaborar texto não é uma tarefa fácil. Dependendo da tipologia e do gênero é mais árdua ainda. No atual contexto, com o avanço tecnológico, o uso da norma culta está “entrando em extinção” seja na linguagem oral seja na escrita. Em qualquer situação que requeira a formalidade, percebemos o quanto as pessoas violam o seu uso. Será por acreditarem que o povo brasileiro tende a ser informal e se expressa de forma mais natural ou que a gramática lusitana não mais nos representa? Entretanto, a questão é: como conscientizar o aluno a entender que em cada situação comunicativa cabe um uso adequado?

### **2. Breve definição de texto**

A discussão sobre a definição de texto é recorrente entre os linguistas, que, dependendo da linha teórica, propõem várias definições. Neste estudo, seguimos a definição dada por Koch.

Um texto se constitui enquanto tal no momento em que os parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional, são capazes de construir, para ela, determinado sentido. (KOCH, 2005, p. 30)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Portanto, o texto é definido pela autora como uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a descodificação de conteúdos semânticos, como também a interação de acordo com as práticas socioculturais. Na mesma linha de pensamento e a partir de uma perspectiva em que os processos sociais e linguísticos estão inter-relacionados, Jean-Paul Bronckart (1999, p. 75) chama de texto “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente”.

Por sua vez, Luiz Antônio Marcuschi (1983) define texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas, considerando ser uma unidade de linguagem em uso que não pode ser confundida com um aglomerado de frases. A concepção de unidade linguística em uso é igualmente defendida por Fiorin (1990, p. 12), que considera que um texto não pode ser visto como uma peça isolada nem analisado apenas na manifestação da individualidade de quem o produz.

O que nos impulsionou a refletir sobre este tema foi como os vestibulandos e graduandos estão se expressando. Como se apropriam dos recursos estilísticos e/ou linguísticos da língua materna. Independente da norma, tipologia e gênero textual, observamos o empobrecimento do texto no que tangue a esses aspectos enriquecedores.

Primeiramente, cabe ressaltarmos que muitos ingressam no ensino superior com uma visão limitada da definição de texto

Podemos afirmar que o texto é o produto da atividade verbal oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja a sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência (sic). Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. (PCN, 1999)

Ao iniciar com uma turma, verificamos que a maioria dos alunos considera texto somente quando há linguagem verbal. Portanto, é preciso conscientizá-los sobre a definição de texto e trabalharmos ao longo do período os diversos tipos de linguagem componentes: verbal, não verbal (icônica) e verbal e não verbal. E, concomitantemente, as suas funções: ilustrar ou complementar.

Cabe destacarmos que, independente, da linguagem que compõe o texto, é fundamental o domínio do tema. Isto é, o conhecimento de mun-

do (daqui por diante CM) para elaborá-los e associar as diversas áreas ao tema proposto. Vejamos um texto:



O texto acima é uma charge composta de linguagem verbal – uso da língua portuguesa – e de linguagem não verbal – o icônico - as imagens. A função desta é complementar aquela. Isto é, sem o icônico não saberíamos quem está narrando a história e nem quem é o interlocutor – ouvinte. Quanto ao conteúdo, precisamos acionar o nosso currículo mínimo para nos remeter à da Chapeuzinho Vermelho.

Neste texto, o chargista usou o recurso da intertextualidade, para abordar a problemática atual: clonagem de cartão, sequestro e resgate. Além desse recurso estilístico, para a elaboração de um texto bom – com qualidade – é fundamental ter o que dizer e/ou escrever de acordo com a tipologia e gêneros textuais e a norma (coloquial ou culta).

A seguir, apresentaremos uma breve distinção entre produção textual e redação.

### **3. Produção textual e redação**

Vale ressaltar que há diferença de sentido entre redação e produção textual. Muitos utilizam-nas como sinônimo, mas não o são. O termo

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

redação é proveniente do latim *redactione* cujos significados são S.f. 1. Ato ou efeito de redigir. 2. p. ext. trabalho ou exercício escolar que versa sobre um assunto dado ou de livre escolha e se destina a ensinar o aluno a redigir corretamente com segmento lógico de ideias; composição.

Portanto, percebemos que a palavra redação está etimologicamente ligada à ideia de reunião, agrupamento, organização, evidenciando-se a diferença existente entre redação e texto. Maria Teresa Serafini em sua obra *Como Escrever Textos* diz:

uma redação efetiva-se em duas fases fundamentais: a fase de produção das ideias e a fase de feitura do texto... para aprender a desenvolver um discurso escrito, convém saber o que é um texto e no que ele difere da lista de ideias presentes no roteiro. Um texto é um continuum em que todas as partes se inter-relacionam. (SERAFINI, 1998, p. 56)

No ensino de redação, enfatiza-se como aspecto principal de organização lógica: começo, meio, fim ou introdução, desenvolvimento e conclusão. Já, no texto, a organização lógica vai além disso, porque está relacionada também aos níveis da significação e ao contexto. Valoriza-se a coerência e coesão, a fim de provocar efeitos estéticos almejados pelo autor. Assim, uma vez solicitado ao aluno que elabore uma redação, não se poderia jamais exigir um texto, bastaria que ele organizasse, de maneira lógica, as ideias e já estaria atendendo por completo à solicitação.

Quanto às discussões referentes à elaboração de textos nas escolas, elas se centralizavam no distanciamento da realidade com o interesse dos discentes. Ainda hoje, há propostas de elaboração de textos que se afastavam de propostas de avaliações externas. De acordo com Citelli, sugestões aleatórias de temas que não concebem o ato de escrever como um processo e “que não chegam a trabalhar visões de linguagem, relação produtor/leitor, nem a desenvolver propriamente um continuado exercício da escrita”. (CITELLI, 2001, p. 19)

Entretanto, hoje, a escrita deve ser abordada como produção textual de acordo com a concepção sociointeracional (dialógica) da linguagem presente nos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1998). Segundo eles, espera-se que os estudantes, ao completar o ensino fundamental, sejam capazes de ler e escrever textos que circulam socialmente. Diante disso, afirmamos que usar o termo “produção de texto” para as atividades relacionadas à escrita, não é uma mera substituição às expressões “composição” ou “redação”. Geraldi (1997) distingue as antigas composições e redações das produções textuais, ao considerar o texto como elemento de ensino/aprendizagem, concebendo-o como lugar

de e para o diálogo, promovendo a circulação entre os textos, quer os que remetem ao passado, quer os que apontam para os textos futuros.

Concluimos que a utilização de um termo por outro tem acarretado uma orientação inadequada dos alunos e, por consequência, mau desempenho nas avaliações externas. É necessário que os professores de língua portuguesa tenham formação adequada para que possam diagnosticar as competências e habilidades a serem desenvolvidas. E, a partir disso, propor atividades a fim de superar suas defasagens.

Quanto ao texto argumentativo (independente de seus gêneros textuais: artigo de opinião, editorial etc.), o professor deve propor a elaboração de textos constantes para um bom desempenho no ENEM, por exemplo.

A seguir, apresentaremos o modo argumentativo.

#### **4. O texto argumentativo**

O texto argumentativo é o exigido pelo exame do ENEM. O objetivo principal deste modo textual é persuadir, convencer, levar o interlocutor a crer nas ideias apresentadas. Para isso, é imprescindível a utilização de elementos de coesão textual e/ou os organizadores argumentativos, por exemplo: advérbios, locuções adverbiais e conjunções, estabelecendo relações adequadas entre termos e também entre os parágrafos, sobretudo no desenvolvimento do texto. Além disso, é necessário que o locutor escolha a melhor estratégia para conseguir que o interlocutor compartilhe as suas ideias.

Na década de 80, a argumentação se difundiu nos estudos linguísticos, propiciando o surgimento da semântica argumentativa. Koch (2002, p. 10-15) defende a proposta de que o ato linguístico fundamental é o de argumentar. Para a autora, o ato de argumentar é visto como o ato de persuadir que procura atingir a vontade, envolvendo a subjetividade, os sentimentos, a temporalidade, buscando adesão e não criando certezas. Desta forma, a autora ressalta que a linguagem passa a ser entendida como forma de ação, ação sobre o mundo dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade.

Segundo Cereja e Magalhães (2000), a argumentação apresenta alguns traços característicos:

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

- Intenção persuasiva;
- Defesa de um ponto de vista sobre determinado assunto;
- Seleção de argumentos que procuram a adesão do interlocutor;
- Uso da linguagem de acordo com o padrão culto da língua;
- Posicionamento pessoal ou impessoal do locutor, dependendo de sua intenção, de quem são os interlocutores e do veículo do texto;
- Presença de palavras e expressões que induzem opiniões.

Os recursos essenciais desta função comunicativa são:

- *Objeto*: qualquer tema duvidoso, conflituoso, problemático, que admita diversos modos de tratamento;
- *Locutor*: deve manifestar uma maneira de interpretar a realidade, uma tomada de posição;
- *Carácter*: dialógico, sustentado pela contraposição de duas ou mais ideias;
- *Objetivo*: provocar a adesão, persuadir, convencer, um interlocutor ou público de uma forma de ver um tema em debate, da aceitabilidade de uma ideia.

### **5. Tipologia e gêneros textuais**

A partir da experiência com alunos do ensino superior, verificamos que, inicialmente, quando a temática da aula é texto e suas modalidades, não sabem reconhecer a tipologia e gêneros textuais.

Quando apresentamos as classificações, ficam surpresos com a diversidade. Cabe a nós, enquanto professores, ressaltarmos que cada uma tipologia e gênero é apropriado a uma situação comunicativa. O mesmo ocorre com a norma ser adotada: “Devemos nos expressar na norma culta ou coloquial?” Se a situação requer formalidade, a culta como em um processo seletivo para emprego ou vaga em universidade, apresentação de um projeto, elaboração de provas e trabalhos; caso contrário, a coloquial utilizada para comunicações entre familiares, amigos etc.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

No que diz respeito à tipologia textual, Luiz Antônio Marcuschi usa o termo para” designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Isto são os textos argumentativos, dissertativos, narrativos, descritivos e injuntivos.

Para ilustrarmos isso, podemos citar uma música cujo recurso expressivo é o verbo no imperativo – marca do texto injuntivo. Vejamos:

(...) Pegue duas medidas de estupidez  
Junte trinta e quatro partes de mentira  
Coloque tudo numa forma  
Untada previamente  
Com promessas não cumpridas  
Adicione a seguir o ódio e a inveja  
As dez colheres cheias de burrice  
Mexa tudo e misture bem  
E não se esqueça: antes de levar ao forno  
Temperar com essência de espírito de porco,  
Duas xícaras de indiferença  
E um tablete e meio de preguiça (...)

(*Os anjos* – Legião Urbana)

Verificamos que a letra da música *Os Anjos*, de autoria de Renato Russo, apresenta elementos que a identificam com o tipo textual injuntivo.

Quanto à tipologia e aos gêneros textuais, constatamos que muitos alunos não sabem a diferença entre texto argumentativo e dissertativo. E, afinal, como distingui-los? Qual é a característica de cada um?

O argumentativo apresenta o posicionamento do autor do texto acerca do tema tratado. Ao discorrermos sobre um assunto, é preciso nos posicionar. Já o discursivo se limite a explicar a respeito do que é proposto.

A seguir, apresentaremos os desvios mais recorrentes nos textos dos alunos independente da tipologia e do gênero textuais.

### **6. Natureza dos desvios**

Inicialmente, cabe ressaltarmos que o termo “desvio” é usado no lugar de “erro” para sinalizarmos o que é considerado inadequado no emprego de um dado contexto em função da produção textual.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A seguir, apresentaremos uma proposta de classificação dos desvios mais recorrentes nos textos dos graduandos:

- *Acentuação*: os alunos se esquecem de empregar os acentos agudo, circunflexo e grave como em “próprio” – cuja sílaba tônica é <pró>. Outro desvio recorrente é a ausência de acento agudo no verbo <estar> e <ser>: “ele esta / e triste”.

É preciso levar os alunos a perceberem a diferença entre <esta> – pronome demonstrativo e <e> – conjunção: “Esta – e saia linda” e <está – é> – verbo <estar> – <ser>: “Ele está – é feliz”.

Outras vezes, detectamos que eles utilizam a acentuação indevidamente, por exemplo: <essencialmente>. Têm dificuldade em perceber que só há acento na palavra primitiva <essência>, já, na derivada, não há porque o ponto tônico mudou da sílaba <se> para <men>.

Outra questão é o uso inadequado do acento grave como: em “acesso a educação” – faltou o acento grave, porque quem tem acesso, tem acesso a algo ou a alguém. Ou indevido quando se emprega o acento sem a regência do termo regente solicitar, por exemplo: “público garante á transparência “ – quem garante, garante algo. Portanto, não ocorre a crase.

Há outro caso de não uso: os casos em que o acento é proibido como diante de verbo: “começamos à ler”.

- *Abreviação vocabular*: atualmente, este desvio é um dos maiores problemas que o professor de Língua Portuguesa enfrenta proveniente da evolução tecnológica. Com o uso de mensagens no celular e das redes sociais e devido à rapidez com que devemos nos expressar, utilizamos o recurso da economia vocabular, nestes contextos, adequadamente. Mas em provas, trabalhos, redações, inclusive para concursos e processos seletivos, jamais!!! Às vezes, nestes, mesmo com essas orientações, aparecem marcas do internetês “...ñ só pelo fato”.
- *Ortografia*: troca de letras é proveniente da oralidade e / ou falta de domínio da forma escrita de uma dada palavra. Por exemplo: “anализar” é com <s> embora a pronúncia seja como se fosse <z>. Sabemos que o <s> entre vogais o som é de <z>. Palavra derivada “infelizmente” com <s> quando deveria ser registrado com <z> - palavra primitiva <feliz>.

- *Ortografia de homófonas*: é muito comum este desvio devido à pronúncia ser a mesma, mas a ortografia diferente. Muitos alunos não têm bem internalizado as regras de uso, por exemplo, dos porquês e do <a ou há> como em: “À vinte anos, a Eco 92...”. Neste caso, pela ideia de tempo decorrido, seria <há> no lugar de <à>. Só usamos <a> relacionado a futuro “daqui a dois meses, viajaremos...” ou à distância “daqui a três quilômetros há um borracheiro”. Cabe ressaltarmos, neste tipo de desvio, a separação silábica: “falássemos” – em que não ocorre a separação do dígrafo consonantal.
- *Coerência*: o comprometimento do sentido do texto ocorre, pelo que observamos, de três formas: má organização do pensamento “O Rio + 20 é uma conferência da ONU que depois de 20 anos acontecerá novamente, foi em 92. A sustentabilidade de nosso planeta. Transformando um mundo melhor para vivermos”; mistura de assuntos e a falta de conclusão do pensamento.
- *Concordância verbal*: quando o verbo se flexiona para concordar com o seu sujeito.

Muitas vezes, constatamos a concordância ideológica: “a gente fomos embora tarde” e o mais comum é a omissão do acento circunflexo na terceira pessoa do plural do verbo <ter> “... os estudantes que não tem”.

- *Conjugação verbal*: no que diz respeito aos verbos, observamos constantemente a ausência de desinência de infinitivo <r> como em “por marca os 20 anos.” – “deve-olha para...””. Esta é uma oportunidade para pensa...”. Podemos dizer que esse tipo de desvio também na locução verbal ocorre por reproduzirmos na escrita o esvaziamento desse elemento mórfico típico da oralidade. Quanto à locução verbal cujo verbo principal é o <vir>, uma característica é a troca da desinência de infinitivo <r> pelo <m> como em: “pode vim”. Um desvio clássico na oralidade e/ou escrita é o verbo <ver> no modo subjuntivo como em “Quando eu o vir”, na maioria das vezes, dizemos “quando eu o ver”.
- *Gerundismo*: trata-se do uso abusivo desta forma nominal. Ela só deve ser empregada quando for para expressar uma ação em processo: “estou redigindo este texto para você, leitor”. Quando o texto requer a expressão na norma culta, não devemos utilizar locução verbal (verbo auxiliar <ir> mais um principal na forma nominal in-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

finitivo – vou ler) no lugar do futuro do presente “lerei” ou do futuro do pretérito “leria”.

- *Coesão*: o uso dos conectores nas produções textuais, elementos indispensáveis no processo argumentativo, de tal modo que o seu emprego pode ter influência nas escolhas sintáticas e semânticas e nas orientações argumentativas e informacionais de um texto.

Trata-se da palavra cuja função é servir de elo – de ligação uma as outras. Morfologicamente, quem exerce esta função são as preposições – texto *sobre* produção textual – as conjunções “Fui à faculdade, *mas* não houve aula” – e os pronomes relativos ”a menina *que* estava aqui”.

Nas produções textuais dos alunos, verificamos o uso indevido como o início de um período com a conjunção <pois>. É preciso orientar os alunos que não se inicia uma frase com esse conectivo. Por exemplo: “tornando-se assim profissionais competentes. Pois somos cidadãos e merecemos...”. No contexto desse fragmento, verificamos que era desnecessário o seu emprego. Bastava iniciar o período com o verbo <somos>.

Quanto a esse tipo de desvio, cabe ressaltarmos a falta de paralelismo cuja definição é a ausência de equilíbrio sintático quanto ao uso dos conectivos. As mais comuns são a da mistura da conjunção <ou>, com o <seja>, como: “seja ele ou eu”; e da locução conjuntiva <não só...mas também>. Os alunos tendem a omitir a segunda estrutura <mas também> ou o termo <também>, por exemplo: “Eles não só são cantores, são todos famosos”.

- *Ausência de equilíbrio do uso de pronomes*: ao elaborar um texto, devemos ter atenção: é impessoal, é na primeira pessoa do singular ou do plural? E no emprego dos pronomes oblíquos “Devemos se inspirar” – o fragmento está na primeira pessoa do plural, logo, o pronome oblíquo pertinente é o <nos> no lugar de <se>.
- *Desorganização frasal*: ocorre quando os termos da frase não foram empregados devidamente. Isso pode resultar na separação do sujeito para o predicado através do uso de vírgula ou da sua ausência como em “Negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem todo ano a uma vaga nas universidades...” Neste fragmento, verificamos que a locução adverbial temporal <todo ano> deveria ser entregada no início de período e separado por vírgula: “Todo ano, negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem a uma vaga nas universidades”.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- *Frases longas*: este é um dos maiores problemas dos textos atuais. Os alunos vão escrevendo, escrevendo e... onde está a pontuação? Como em “A atual crise econômica mundial é a grande oportunidade para a mudança quando nós não estamos em crise, não queremos...”. Nesse fragmento, deveria colocar um ponto final antes da conjunção temporal <quando>. Esse tipo de desvio pode implicar o entendimento do texto por causa do excesso de informação. Ou seja, implicar a coerência.
- *Inadequação vocabular*: quando a escolha lexical não combina com o termo relacionado “... a fim de novos salários, ostentando algo muito maior e a curto prazo”. <novos> não combina com <salários>, deveria empregar <melhores> e <ostentando> não é pertinente – seria <almejando>; ou é incompatível com a norma utilizada no texto (coloquial ou culta), em certos casos, a palavra trata-se de uma gíria como em: “... o Brasil está uma beleza”. A gíria <beleza> foi empregada no lugar de <ótimo>. Exemplo: “... para os estrangeiros acharem que o Brasil...” – o texto exigia a expressão escrita na norma culta, logo, o termo <acharem> está indevido. No lugar, deveria ser <pensarem>. Cabe ressaltarmos que o verbo <achar> é muito utilizado na informalidade tanto com esse sentido quanto com o de <considerar> como no seguinte exemplo “... acabam achando ofensas...”, no lugar seria “consideram ofensas...”

Uma estrutura verbal muito utilizada por nós falantes é <ter que>. Devemos nos lembrar de que a expressão original era <ter de>, mas, com a evolução natural da língua, o <de> foi trocado pelo <que>. Na norma culta, utilizamos os seus sinônimos: <dever, precisar e necessitar> em casos como este “... as pessoas tem que ser livres...”

Outro termo utilizado inadequadamente é o pronome relativo <onde> relacionado à temática “Esta é a questão onde devemos ler atentamente” e não a lugar “Muito menos onde se estuda”.

- *Emprego dos pronomes demonstrativos*: é comum o uso indevido dos pronomes <este> e <desse>. Este: refere-se a algo / alguém próximo ao locutor, ao tema desenvolvido numa redação ou à exposição / conferência, ao ano em processo, por exemplo: “Esse ano será realizada a Rio + 20” – como é o ano em curso – deveria ser “Este”.
- *Ortografia*: Nas dissertações do ENEM analisadas ocorrem problemas de ortografia, que podem, em determinadas circunstâncias,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

provocar alguns problemas de interpretação do texto, embora seja o fator que provavelmente menos problemas implica no domínio da textualização. O trecho do texto (T2) apresenta um problema de ortografia em que o aluno mudou escreveu a palavra da seguinte forma:

- **Pontuação:** os sinais de pontuação têm por finalidade assinalar as pausas e as entonações na leitura, separar palavras, expressões e orações que precisam ser destacadas e também para fazer esclarecimento a respeito de algo que se escreveu. Na perspectiva de Cardoso, está “relacionada com as condições e oportunidades oferecidas pelas escolas, bem como as experiências de letramento ocorrida nas práticas sociais de leituras e escritas”. (CARDOSO, 2003, p. 125)

Este é o tipo de desvio mais recorrente. Sempre há uma falha desta natureza. Vale ressaltarmos que devemos evitar frases longas. Por isso, ao terminarmos de redigir, revisamos nosso texto sempre. Entre outros aspectos, verificamos a construção frasal, se a pontuação utilizada ou não faz com que o texto transmita a mensagem pretendida. Um dos desvios deste tipo <na moda> é a separar o sujeito do predicado. Vejamos um exemplo: “o ponto principal, será a sustentabilidade”.

Outro desvio frequente é não empregar a vírgula diante dos conectores: “Por isso dizemos...”. Depois da locução conjuntiva conclusiva, utiliza-se a vírgula. Ou da ausência de vírgula para destacar o adjunto adverbial de lugar: “No Brasil as cotas começaram...”, com a função de marcar o sujeito oculto há vírgula antes do verbo <podemos> no fragmento “Com isso podemos”. Devemos empregá-la também para destacar a oração reduzida de infinitivo: “Ao analisar o vídeo conclui...”

Com o termo <etc.>, é comum os alunos empregarem vírgula e/ou a conjunção <e> “banana, mamão, uva, e etc.”. Além disso, há outra questão: o uso das reticências depois do termo “etc.”, o que caracteriza redundância.

É comum também verificarmos como os graduandos utilizam letra maiúscula depois de dois pontos. Esta só é utilizada quando o substantivo for próprio.

- **Regência verbal:** ora o texto apresenta a falta do elemento coesivo “... deixar de refletir o que podemos...”. Quem reflete, reflete **sobre**

algo ou alguém. Ora o seu uso indevido “o objetivo dessa reunião é discutir *sobre* ...”. Quem discute, discute algo, ou com alguém.

- *Repetição de palavras*: não devemos repetir termos seja qual for a sua morfossintaxe. É uma das características muito comum da linguagem informal, sobretudo na expressão oral: “... pessoas que são contra e pessoas que são a favor”. Desnecessário a repetição da palavra <pessoas> - segunda ocorrência.

OBS. palavra <que>: atualmente, observamos como as pessoas estão utilizando indiscriminadamente esta palavra como em “A Rio + 20 que tem objetivo ...” No lugar do <que>, usaríamos <cujo>. “...um discurso emocionante que fala sobre a importância...” a estrutura, que fala> é desnecessária –”. Seu objetivo inicial: que é dar auxílio às famílias...” – desnecessário o emprego de “que é”. Muita atenção com o emprego dessa estrutura e da <que é> independente da ocorrência do tempo verbal do <ser>. “Negros e brancos que terminam o ensino médio concorrem todo ano” – a estrutura < que terminam> pode ser substituída por <concluente – formando>

- *Redundância*: ocorre quando dizemos ou escrevemos algo que já foi expressa a ideia como “subir para cima – entrar para dentro”. Nesses casos, verificamos que os verbos <subir e entrar> já apresentam a ideia de <cima e dentro>. Isso também ocorre com o verbo <preferir>. Muitas vezes, ouvimos ou lemos “Prefiro mais pizza do que hambúrguer”. O adequado pela norma culta é: “Prefiro pizza a hamburquer”.

Outro caso comum de redundância é “Há alguns tempos atrás”. Com a semântica de tempo decorrido, utilizamos o verbo <haver>, portanto, o termo <atrás> é desnecessário.

A partir da observação da tipologia de desvios, cabe a nós, professores de língua portuguesa, propormos cada vez mais a prática de diversos tipos e gêneros textuais e, ao entregarmos o texto, devemos comentar o motivo de cada estrutura marcada. Para superarmos as deficiências, é preciso, primeiro, transmitirmos confiança aos alunos, não os expor, a fim de comentarmos os desvios. Como procedemos? Ora escrevemos os fragmentos a serem ajustados no quadro – sem autoria – ora chamamos individualmente e comentamos os desvios. Os alunos devem ser motivados a escrever. É necessário dizermos a eles que são capazes de superarem as inadequações, desde que, realmente, almejem isso. Segundo, conscientizá-los da importância de nos expressarmos adequadamente nos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mais diversos contextos; e, concomitantemente, levá-los a entender quais são suas inadequações.

Quanto à correção, vale dizermos que é uma tarefa difícil: requer tempo, atenção e habilidade para podermos trabalhar com os alunos, levá-los a entender a necessidade de redigir bem. Sobre as dificuldades de corrigir textos, corrigir uma redação é uma operação complexa que traz problemas certamente maiores que os da correção de um exercício de matemática ou de versão de uma língua estrangeira. A dificuldade nasce da falta de modelos de referência que permitam proceder de modo mecânico, como num exercício de matemática.

O professor deve basear-se na lógica e na estrutura interna da redação e assumir uma postura diferente para cada gênero textual. Ele deve ainda fazer observações específicas que favoreçam o aprimoramento de cada estudante. (SERAFINI, 1998, p. 107)

Escrever exige não só conhecimento das características do modo e gênero textuais a ser elaborado como também ter consciência das dificuldades a serem superadas.

### 7. *Considerações finais*

Quando o assunto é produção textual, todos nós sentimos “um frio na espinha” quando somos requisitados a expressão oral e/ou escrita. Isso ocorre pelo fato de não estarmos “seguros” quanto ao domínio das diversas regras gramaticais a serem postas em prática e à organização das ideias por falta de prática em redigirmos textos. O exercício constante nos possibilita ordenarmos as ideias e redigirmos com desenvoltura.

O minicurso pretendeu proporcionar uma breve reflexão acerca do que é fundamental levar em consideração para redigir um texto nas mais variadas tipologias e gêneros textuais, no padrão da norma culta. Sem dúvida, o primeiro passo é não termos medo de escrever. Redigimos sem nos preocupar, inicialmente, com regras gramaticais. É preciso navegarmos “no reino das palavras” como bem disse Drummond. Se o tema não for de nosso domínio, obrigatoriamente, quando nos for solicitado apresentação de um texto oral e/ou escrito, primeiro, devemos pesquisar o assunto para ter conteúdo e nos motivarmos. Um texto vazio causa má impressão.

Nós, professores, devemos transmitir confiança para que os alunos não fiquem <bloqueados> devido a uma abordagem indevida com relação às inadequações encontradas num texto. Assim, a segurança transmitida juntamente com as explicações dos usos inadequados e das práticas constantes são fatores cruciais para que os alunos superem seus déficits.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Antônio Suárez. *Curso de redação*. 10. ed. São Paulo: Ática, 1999.

AMARAL, Emilia; SEVERINO, Antônio; PATROCÍNIO, Mauro Ferreira do. *Redação, gramática, literatura*. São Paulo: Nova Cultural, 1993.

ANTUNES, Celso. *Manual de técnicas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*. São Paulo: Atual, 2003.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Couchar. *Texto e Interação*. São Paulo: Atual, 2000.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

CONCEIÇÃO, Hélio Casatle da. *Redação sem segredo*. São Paulo: Jenner, 1987.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1983.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Contribuição a uma tipologia textual. *Letras & Letras*, Uberlândia: Edufu, vol. 03, n. 01, 1987.

FIORIN, José Luiz. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. *Tipologia dos textos*. São Paulo: Ática, 1991.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1997.

ILARI, Rodolfo. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística de texto: como é e como se faz?* Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PÉCORRA, A. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SERAFINI, Maria Tereza. *Como escrever textos*. Trad.: Maria Augusta Bastos de Matos. 9. ed. São Paulo: Globo, 1998.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TERRA, Ernani; NICOLE, José de. *Redação para o 2º grau: pensando, lendo e escrevendo*. São Paulo: Scipione, 1996.

TUFANO, Douglas. *Estudo de redação*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

**A PRODUÇÃO DE TEXTO  
EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
O JORNAL COMO POTENCIALIZADOR DE APRENDIZAGENS**

*Gilvan Mateus Soares* (UFMG)

[gilvanso@uol.com.br](mailto:gilvanso@uol.com.br)

*Orando Antônio da Costa Filho* (UNIMONTES)

[orandomg@hotmail.com.br](mailto:orandomg@hotmail.com.br)

**RESUMO**

O processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa objetiva, dentre outros aspectos, tornar a produção de texto prática constante, eficaz e efetiva de uso da linguagem. São muitas as questões que permeiam esse processo, como despertar nos alunos o interesse por ler e escrever e conferir à escrita função social, o que tem levado professores a elaborarem estratégias e recursos visando aprendizagens mais significativas. Diante disso, propõe-se, com este trabalho, discutir projeto de produção de texto por meio da elaboração e distribuição de um “jornal”, desenvolvido em duas turmas de 9º ano de escola da rede pública de ensino fundamental II de Barão de Cocais – MG, apresentando considerações sobre como foi realizado esse projeto e sua contribuição como instrumento potencializador da construção do conhecimento e de desenvolvimento de competências comunicativas.

**Palavras-chave:** Ensino da língua portuguesa. Escrita. Jornal.

**1. Introdução**

Percebemos, sobretudo a partir dos anos 90, uma expansão de estudos acadêmicos referentes ao processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Diversos trabalhos tornaram-se cada vez mais presentes e representativos, abordando as muitas facetas da língua em sala de aula, empenhados não apenas na análise crítica de práticas de ensino tradicionais, mas, também, na discussão de inúmeras questões subjacentes a essas práticas, propondo novos caminhos conceituais e metodológicos para o avanço dessa área de ensino. São exemplos dessa postura livros como *Portos de Passagem*, de Geraldini (1991), *Do Mundo da Leitura Para a Leitura do Mundo*, de Lajolo (1993); *Gramática e Interação: Uma Proposta Para o Ensino de Gramática de 1º e 2º Graus*, de Travaglia (1995), *Os Doze Trabalhos de Hércules: Do Oral Para o Escrito*, de Stella Maris e Veruska Ribeiro (2013), entre outros.

Dentre os tópicos discutidos, encontra-se a produção de texto. Como torná-la, de fato, prática constante, eficaz e efetiva de uso da lin-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

guagem? Como fazer com que os alunos se interessem por ler e escrever? Como conferir aos textos produzidos uma função social? Essas e outras questões permeiam as salas de aula e levam professores a elaborarem metodologias e recursos visando aprendizagens mais significativas.

Diante disso, propõe-se, aqui, analisar um trabalho realizado em uma escola da rede pública de ensino de Barão de Cocais – MG, abordando a produção de texto por meio da elaboração e distribuição de um “jornal”, apresentando considerações sobre como foi realizado esse projeto e sua contribuição como instrumento potencializador de aprendizagens.

### *2. O jornal em sala de aula*

A escola, no trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, deve organizar atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto, e, além disso, selecionando gêneros adequados à produção de texto e operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical da língua/linguagem. (BRASIL, 1998)

Dessa forma, “o objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (BRASIL, 1998, p. 22). O que deve ser ensinado, então, não pode ser desarticulado das práticas de linguagem, nem tampouco deve “responder às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Tomar como base, assim, a concepção interacionista de língua altera em sua essência o ensino da leitura e da escrita, agora vistas não mais como simples atividades de codificação e decodificação, mas como práticas sociais que são. Isso implica trazer para a sala de aula os contextos sociais de leitura e produção de textos, que envolvem diferentes gêneros presentes no convívio social dos alunos e professores.

O trabalho com textos, tanto nas atividades de leitura como de escrita, passa a ser, então, o eixo norteador do ensino de língua portuguesa na sala de aula. Nesse contexto, entendemos texto como “qualquer pro-

dução linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana” (COSTA VAL, 2004). A escrita, dessa forma, vai ser entendida como “uso linguístico situado num contexto histórico e social e, por isso, integrado às práticas comunicativas da sociedade”. (COSTA VAL, 2003, p. 128)

Enfatiza-se, assim, a necessidade de se ler/produzir diferentes gêneros de texto, considerando seus portadores, funções sociais, o contexto de produção, suas estruturas e características linguísticas, entre outros aspectos mencionados nas propostas curriculares para o ensino dessa disciplina nas escolas, aspectos esses que devem ser considerados na leitura e produção dos gêneros jornalísticos.

O que se pretende, na verdade, é levar o aluno a se conscientizar da importância do uso adequado da linguagem, permitindo-lhe conhecer, de modo geral, as variedades linguísticas, dando-lhe a possibilidade de optar por usar a variedade padrão, pois dominar essa variedade é, segundo Guedes (*apud* VISIOLI, 2004, p. 19), além de um direito do cidadão, a possibilidade de “ampliar a sua capacidade de percepção da realidade de expressão de sua inconformidade com ela”.

Importante, nesse sentido, é o respeito à variação linguística e seu devido aproveitamento no trabalho com a língua portuguesa. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (BRASIL, 1998), no ensino e aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se pretende não é levar os alunos a falar certo, mas permitir que eles escolham a forma de fala a ser utilizada, considerando as características e as condições do contexto de produção. Em outras palavras: é fazer com que eles saibam adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas.

A questão não é, portanto, de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem (BRASIL, 1998, p. 31). A abordagem da linguagem, com isso, ganha uma nova perspectiva, pressupondo um esquema *uso-reflexão-uso*, isto é, “um exercício de análise linguística que parte do uso que o aluno faz da língua, seguido de uma reflexão e de uma eventual intervenção que permite um novo uso, mais adequado à situação discursiva em questão”. (LAURIA, 2004, p. 261-262)

Com base nisso, o trabalho com o jornal é de suma importância, tanto para a abordagem da linguagem quanto, mais especificamente, para o estudo da variedade padrão, pois

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

examinando esses textos [os jornalísticos], encontramos uma grande uniformidade gramatical: não só as formas e construções encontradas nos jornais e revistas são as mesmas dos compêndios e livros científicos mas também não se percebem variações regionais marcadas: um jornal de Recife usa sensivelmente a mesma língua de um jornal de Porto Alegre ou Cuiabá. Isto é, *existe* um português padrão altamente uniforme no País; e podemos encontrá-lo nos textos jornalísticos e técnicos. (PERINI, *apud* FARIA, 2004, p. 11)

Para Lusinete Vasconcelos de Souza (2005, p. 58), “por dar prioridade aos fatos sociais que ocorrem em determinada sociedade, o jornal constitui excelente material didático para o ensino de leitura e produção de texto”. Segundo Maria Alice Faria (2004, p. 12),

a linguagem jornalística oferece hoje uma espécie de ‘português fundamental’, uma língua de base, não tão restrita que limite o crescimento linguístico do aluno e nem tão ampla que torne difícil ou inacessível o texto escrito ao comum dos estudantes.

Queremos, com isso, afirmar que as situações de produção de texto podem se basear, primeiramente, na observação da escrita em seus usos culturais mais autênticos, pela análise, leitura e produção do jornal. Dessa forma, defendemos a perspectiva da prática dos gêneros, ficcionais ou não, que circulam socialmente no jornal, tornando, assim, mais significativo o que o aluno produz na escola com sua vivência fora dela, fazendo que, no contexto da escola, a confecção do jornal adquira importância para uma prática mais efetiva e significativa da abordagem da língua portuguesa.

Diante disso, privilegia-se a criação de situações didáticas que possibilitem aos alunos operar sobre a própria linguagem de forma que, aos poucos, eles construam um corpo de conhecimentos necessários à ampliação de sua competência discursiva. As atividades procuram fazer com que o aluno perceba, no momento da produção de texto, as marcas determinantes dos diversos gêneros do/no jornal que se mesclam nas atividades sociocomunicativas e levá-lo a refletir sobre o que produz, sobre as escolhas que faz e dos efeitos de sentido que acarretam, alertando-o para a revisão e, quando preciso, a reelaboração. Assim, ele poderá orientar-se para a utilização eficiente dos recursos do processamento discursivo, sobre o funcionamento da língua em diferentes situações, produzindo seu próprio conhecimento linguístico.

As atividades propostas, conseqüentemente, objetivam considerar questões amplas do texto (como coerência e coesão), assim como as condições discursivas. Para tanto, torna-se fundamental:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

1. propor atividades de escrita que tenham explícitas suas condições de produção: por exemplo, mostrar uma finalidade prática e real para o texto do aluno; ter um destinatário, pois é “sob a influência do destinatário e de sua presumida resposta que o locutor seleciona *todos* os recursos linguísticos de que necessita” (BAKHTIN, *apud* COSTA VAL, 2003, p. 125);
2. explicitar o contexto para circulação e o suporte, propondo a socialização do que vier a ser produzido, de acordo com objetivos e com adequada orientação;
3. apresentar informações que contribuam para a construção da textualidade por parte do aluno, como tema<sup>1</sup> e forma composicional;
4. considerar a convivência dialógica das variedades da língua, em seus diferentes registros, pois a língua não é uniforme: para cada situação há uma linguagem adequada e isso significa levar em conta as variedades e registros nas condições de produção/recepção, tópicos que poderão ser mais bem entendidos e sistematizados na produção do jornal.

Posto isso, foi proposta a criação de situações de produção de jornal que se pautassem na análise e reflexão dos recursos expressivos da linguagem verbal e não verbal, relacionando texto/contexto, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção, levando-se em conta os interlocutores e suas intenções.

A produção, em decorrência, não se transformou num pretexto para o ensino de regras gramaticais ou para o cumprimento de tarefa, mas objetivou o aprimoramento da capacidade comunicativa do aluno, o que é uma forma de ampliar o seu relacionamento com o mundo, capacitando-o a exercer a cidadania.

Enfim, conforme Luiz Antônio Marcuschi (2001), pretendemos com o projeto tornar letrado o indivíduo, isto é, dotá-lo de conhecimentos e habilidades que o possibilite participar, de forma significativa, de eventos *reais* de letramento na nossa sociedade.

---

<sup>1</sup> Ou com tema livre, mas com adequadas orientações.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5. *O jornal para além da sala de aula*

O projeto “Jornal Alvinha Campos – Interação e Conhecimento”, objetivando a elaboração e publicação do jornal da escola, foi realizado no ano de 2011 na Escola Municipal Alvinha Campos, distrito de Cocais, no município de Barão de Cocais – MG, com 37 alunos de duas turmas de 9º ano, tendo sido coordenado pelo professor de língua portuguesa Gilvan Soares, um dos autores deste texto, e realizado conjuntamente com equipe pedagógica, professores de ciências, matemática, geografia e educação física, bibliotecária, secretaria e direção da escola. Foi desenvolvido durante ao ano letivo de acordo com as seguintes etapas:

**1ª Conhecimentos Prévios:** inicialmente, foi realizada conversa com alunos com o objetivo de se verificar os conhecimentos acerca do suporte “jornal”, utilizando-se de perguntas: “Vocês conhecem o que é um jornal?”, “Para que serve um jornal?”, “Qual a importância do jornal?”, “Vocês leem jornal?”, “Quais são os assuntos de um jornal?”;

**2ª Comparação de Jornais:** objetivando o hábito de leitura, pedimos aos alunos que fizessem uma comparação entre jornais, levantando semelhanças e diferenças, considerando, principalmente, as seguintes questões: “A que público se dirigem os jornais? Como você classificaria cada jornal: popular ou não? Sensacionalista ou não? Específico ou geral? Por quê?”. A partir de aquisição e seleção prévia pelo professor de língua portuguesa, foram utilizados jornais de uma mesma empresa jornalística (*Estado de Minas e Aqui; O Tempo e Super Notícia*), publicações de outros estados (*O Globo e Extra; Folha de São Paulo*) e periódicos mais específicos (Senado, de Igreja, por exemplo);

**3ª Estudo Dirigido,** sobre a importância do jornal e características da linguagem jornalística, abordando os gêneros do jornal: nesta etapa, os alunos, para responder ao estudo dirigido, realizaram, em sala e em grupo de no máximo 5 alunos, pesquisa em enciclopédias e dicionários, além de recortarem, em jornais, os textos referentes às perguntas propostas:

**ESTUDO DIRIGIDO:**

**JORNAL: LINGUAGEM E ESTRUTURA**

Para vocês irem construindo o conhecimento acerca da linguagem e estruturação de um jornal, visando à sua aplicação na elaboração do nosso jornal, observem as questões abaixo, utilizando o dicionário:

- a) Para vocês, o que é a primeira página de um jornal? Qual a sua importância? O que ela contém ou deve conter?
- b) O que é um cabeçalho? Qual a sua importância? O que ele compreende ou deve compreender?
- c) Expliquem o que seja uma manchete? Qual o seu aspecto gráfico e o porquê dele? Qual a sua importância? Além do conteúdo veiculado, o que dela podemos inferir: é qualquer assunto ou há uma prévia seleção? Por quê? É fixa ou cada jornal tem a sua? Por quê? Escolham uma manchete; leiam-na atentamente; depois, procurem, no interior do jornal, onde o assunto que ela aborda continua; respondam, então, sobre o conteúdo que veicula, se ele se mantém ou não no interior do jornal? Se houver mudança, expliquem por que mudou?
- d) O que é um lide? Qual a sua importância?
- e) O que é uma chamada? Qual a sua importância? Escolham uma chamada e verifiquem como seu conteúdo é abordado no interior do jornal? O que vocês puderam perceber?
- f) O que é um caderno de jornal? E o suplemento? Qual importância que eles têm?
- g) Conceituem, de acordo com o estudo que está sendo desenvolvido, artigo, reportagem, editorial, entrevista, legenda, texto de apoio. Para vocês, qual a importância de cada um?
- h) Para vocês, o que é a diagramação de um jornal e qual a sua importância?
- i) Por que o espaço em um jornal é bem ocupado?
- j) Escolham dois ou mais jornais e façam as seguintes questões: Os jornais abordam qual(is) assunto(s)? Os jornais são específicos ou não? A que público se dirigem os jornais? Por quê? Como você classifica-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

ria cada jornal: popular ou não? Por quê? (Estruture suas observações em um quadro comparativo.)

- k) Em que tempo verbal os textos aparecem na primeira página dos jornais? Por quê?

Orientações:

- 1 Importante é fazer uma comparação crítica entre o que está no dicionário e o que se pressupõe estar relacionado à linguagem do jornal.
- 2 Fazer uma análise crítica e minuciosa do jornal.

**4ª Correção Compartilhada do Estudo Dirigido:** foi realizada socialização das respostas ao Estudo Dirigido, contextualizando cada pergunta com textos dos jornais utilizados para comparação;

**5ª Produção do Jornal Escrito:** nesta etapa, foram divididas as funções de cada aluno e os gêneros textuais do jornal que produziriam, articulando os conhecimentos construídos com os das várias disciplinas que compõem o currículo escolar, estabelecendo, com isso, a trans e a interdisciplinaridade, além de conjugar a ação com projetos paralelos desenvolvidos na escola: “Pré-Conferência da Juventude - Escola” (discussão sobre o papel da juventude, potencializando o protagonismo juvenil), Receitas de Cocais (pesquisa com moradores sobre as receitas típicas da região e seu registro posterior) e Escola Sustentável e Com-Vida (reflexão sobre a realidade da escola e do comportamento/participação dos alunos, almejando o uso responsável dos recursos naturais, a preservação do patrimônio escolar e a melhoria de vida da população jovem e dos índices de aprendizagem). O professor de língua portuguesa coordenou as atividades, contribuindo para os processos de revisão dos textos produzidos, individualmente ou em grupo, a saber: a) notícias referentes a palestras, viagens e projetos realizados pela escola; b) mensagem da diretora da escola enfatizando a importância do jornal produzido pelos alunos; c) mensagens de autoestima; d) editorial apresentando o jornal pelo professor-coordenador; e) artigos de opinião sobre raiva na adolescência e violência nas escolas; f) entrevista com professora sobre projeto “Reciclando Ideias”; g)

crônica sobre uma semente de Ipê; h) receita típica da região; i) cruzadinha sobre questões ambientais; j) adivinha; k) piadas; l) charge sobre questão ambiental; m) coluna sobre saúde – doenças sexualmente transmissíveis;

- 6ª Avaliação Inicial do Projeto:** esse momento contemplou três ações: 1) retrospectiva de aprendizagem, lembrando os tópicos estudados; 2) avaliação oral do projeto, em que os alunos puderam expor suas dúvidas, dificuldades, avanços; 3) feedback dos textos produzidos;
- 7ª Revisão do Jornal Escrito:** nessa etapa, os alunos reescreveram os textos produzidos, com base nas orientações do professor de língua portuguesa, que atendeu a cada aluno individualmente ou em grupo, dialogando diretamente com os autores dos textos;
- 8ª Produção de Jornal-Mural:** foi produzido um jornal-mural com os textos produzidos pelos alunos. Esse jornal, formatado especialmente e exposto em quadro no pátio da escola, foi apresentado durante a Feira do Conhecimento, evento organizado pela direção da escola com apresentações artísticas e trabalhos produzidos pelos alunos em todas as disciplinas;
- 9ª Impressão e Distribuição de Jornal:** nessa etapa, foi produzida a versão impressa (cerca de 500 exemplares) do jornal, diagramada pelo professor de língua portuguesa, e distribuída, pelos alunos, à comunidade de Cocais e Barão de Cocais;
- 10ª Criação de Jornal-Virtual – Blog:** procurando ampliar o acesso ao jornal produzido pelos alunos, foi disponibilizada, sob supervisão de técnico de informática e bibliotecário da escola, a versão digital do jornal (<http://jornalescolaalvinacampos.blogspot.com>);
- 11ª Avaliação Final do Projeto:** com o objetivo de avaliar o projeto e perceber as aprendizagens, foi proposta a seguinte avaliação escrita:

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**PROJETO JORNAL: AVALIAÇÃO**

1) Com o Projeto, você pôde:

Aprender sobre os textos do/no jornal.

Produzir textos interessantes.

Não apreendeu nada.

Outro: \_\_\_\_\_

2) Você achou o projeto:

Muito interessante.

Interessante.

Bom.

Nada interessante.

3) Gostaria de fazer alguma crítica ou dar sugestão?

---

---

---

---

Essas foram as etapas de produção, revisão, impressão e divulgação do jornal da escola, em meio impresso e virtual, em que os alunos puderam, de forma colaborativa e participativa, elaborar os próprios textos e divulgá-los socialmente. Depois de todas essas etapas, o projeto concorreu, em nível regional, à premiação do programa da empresa Vale “Iniciativas Ambientais na Escola”, tendo sido vencedor na categoria “Ferramentas de Comunicação e Informação – Jornal”, em evento realizado na cidade de Itabira – MG, em 13 de dezembro de 2011.

## **6. Considerações finais**

O projeto desenvolvido possibilitou reflexão sobre a leitura e a produção de texto em sala de aula, por meio do suporte “jornal”, que se

constituiu como uma estratégia pedagógica multifacetada, com fins formativos, isto é, um importante meio de apropriação de expedientes jornalísticos potencialmente úteis para o trabalho com questões linguísticas, éticas, estéticas e de cidadania.

Por meio da atividade, os alunos foram instigados a produzir textos efetivamente sociais, que apontaram para o poder da palavra, mostrando a pertinência e relevância do trabalho e, conseqüentemente, os procedimentos que devem ser considerados na produção dos textos e as estratégias que devem ser lançadas para atrair o leitor.

Pretendeu-se, assim, que os alunos não só fossem capazes de produzir jornais, mas, sobretudo, que tivessem os conhecimentos necessários para aprender a ler tal veículo de comunicação. Nesse contexto, muito é válido o que nos diz Manoel Pinto (*apud* FARIA & ZANCHETTA JR, 2002, p. 7): “o jornal escolar não é um fim, mas um meio para o trabalho pedagógico”.

Com isso, além da produção de jornal-mural, jornal impresso e jornal-virtual, a proposta pedagógica: a) permitiu desenvolver trabalho transdisciplinar, interagindo disciplinas, alunos e professores; b) incentivou a leitura e produção de textos; c) instigou à pesquisa e acesso à biblioteca e a outras fontes de pesquisa, como *internet*; d) ampliou a leitura de mundo do aluno, quando desenvolveu a leitura crítica e reflexiva de jornais; e) permitiu discutir atitudes com relação ao meio ambiente, adotando posturas mais sustentáveis, que respeitem e preservem a natureza; f) melhorou a autoestima dos alunos, que foram colocados no centro do processo, verdadeiros protagonistas; g) estreitou a relação entre comunidade e escola, pois se conferiu à atividade função social, num contexto de uso real e concreto da linguagem, procurando, pois, contribuir para a qualidade de vida da população.

Enfim, o projeto com o jornal representou importante contribuição para tornar como práticas sociais efetivas e reais a leitura e a produção de texto, potencializando o desenvolvimento crítico dos alunos, possibilitando-lhes conhecer e manejar um dos mais importantes instrumentos de comunicação, de forma crítica, colaborativa e contextualizada, legitimando, assim, a presença da leitura e da escrita dos gêneros do/no jornal e contribuindo para que o educando assumisse a posição de leitor, produtor e revisor de textos.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA VAL, Maria da Graça. Atividades de produção de textos escritos em livros didáticos de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Texto, textualidade e textualização. In: CECCANTINI, João Luís Cardoso Tapias; PEREIRA, Rony Farto; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa*, vol. 1. São Paulo: Unesp, Prograd, 2004.

FARIA, Maria Alice. *O jornal na sala de aula*. 13. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_; ZANCHETTA JR., Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002.

LAURIA, Maria Paula Parisi. *Entre as concepções de ensino, os trilhos da lei e as sendas do texto*. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação: Linguagem e Educação). – USP, São Paulo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, Lusinete Vasconcelos de. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 58-72.

VISIOLI, Ângela Cristina Calciolari. *Política de ensino de língua portuguesa e prática docente*. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras). – Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR.

**AS MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA  
EM LÍNGUA PORTUGUESA DE INDÍGENAS TERENA  
EM MATO GROSSO DO SUL:  
UMA ANÁLISE PRELIMINAR**

*Celso Abrão dos Reis* (UEMS)

[celsoabrao@gmail.com](mailto:celsoabrao@gmail.com)

*Marlon Leal Rodrigues* (UEMS)

[marlon@uems.br](mailto:marlon@uems.br)

*Nataniel dos Santos Gomes* (UEMS)

[natanielgomes@uol.com.br](mailto:natanielgomes@uol.com.br)

**RESUMO**

Encontramos em produções acadêmicas publicadas em revista especializada em estudos filológicos e linguísticos, teses que defendem, de forma recorrente, que a oralidade se apresenta marcada na escrita desde o início do letramento e, aos poucos, tende a modificar a oralidade, em um vai e vem contínuo de trocas de influências. Acrescenta-se a esse contexto teórico a presença de outra língua figurando como materna ou primeira, incidida em indivíduos de origem étnica indígena, com isso, supomos, haver marcas visíveis dessa presença em suas escritas em língua portuguesa. Com base em Botelho (2004, 2006 e 2010), firmamos os alicerces dessa investigação e, nesse sentido, o trabalho aqui apresentado buscou identificar e analisar as marcas culturais da oralidade, de indivíduos bilíngues da etnia terena, manifestando-se nas respostas a um questionário aplicado em uma conjuntura universitária do Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Letramento. Indígena. Bilíngue. Terena.

**1. Introdução**

É possível encontrar produções acadêmicas tratando das nuances da oralidade, sobreposta a escrita em língua portuguesa, em letramentos nos mais variados contextos escolares, porém, abordagens que versem do tema considerando indivíduos bilíngues de etnias indígenas, parece-nos, não atrair com a mesma frequência a atenção de pesquisadores filólogos e linguistas.

Mato Grosso do Sul é um estado privilegiado no que se refere à presença de indígenas, tem a segunda maior população do país com 9 etnias que, segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são 73.295 indivíduos; destes, 14.457 em áreas urbanas, sendo 5.898 em Campo Grande, capital do estado, com população em um crescimento da ordem de 2,0% ao ano. Sua presença é notada

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

em escolas públicas municipais, estaduais, bem como nas universidades. Esse fato estatístico é pressuposto de ocorrências as mais diversas, ligadas ao letramento *versus* oralidade, dignos de investigações da ciência linguística.

Supomos as dificuldades do letramento de pessoas em uma segunda língua (o português do Brasil), em que a primeira (a língua terena) se mantém numa relação de adstrato<sup>2</sup>, cujo povo, originalmente, advém de cultura ágrafa, deste modo, o presente trabalho se propõe apontar algumas influências que uma oralidade materna indígena exerce sobre a escrita de alguns acadêmicos, por intermédio de um inquérito aplicado a 3 indivíduos, alunos e alunas, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

### 2. *Identidade e língua terena*

Em Martins (2002, p. 63-66) vemos que os Terena entram em território sul-mato-grossense em meados do século XVIII, se estabelecem na bacia do rio Miranda (afluente do rio Paraguai), foram e são bastante receptivos ao contato com os não índios e sua sociedade tradicional dividia-se em castas, uma de cativos que é composta por etnias inimigas e outra pelos próprios terenas, estes apartados em dois subgrupos, os naatis; cacique e familiares e os uaherês-txanés; homens e mulheres comuns e no que tange a sua língua, é ensinada no âmbito doméstico pelas mães aos seus filhos. Quanto ao letramento (os terenas são originalmente uma cultura ágrafa), as primeiras iniciativas de alfabetização bilíngue aconteceram em meados da década de 1990, por iniciativa do Estado.

### 3. *Sucessão de influências recíprocas de duas modalidades orais sobre uma escrita*

Em Kato (1987, p. 11), citada por Botelho, encontramos um esquema de “direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas”, plausível em um contexto unilíngue, que aqui adaptamos para outra possibilidade de situação, entendendo, tal qual no modelo onde nos baseamos, haver um ciclo semelhante em uma circunstância bilíngue, como segue:

---

<sup>2</sup> Para Garcia (2002, p. 73), adstrato é qualquer língua que conviveu ou convive em pé de igualdade (bilinguismo) com outra língua.

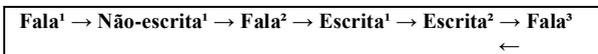


Fig. 1: Direção de simulações entre fala (bilíngue) e escrita (unilíngue) com ciclo de simulações contínuas<sup>3</sup>

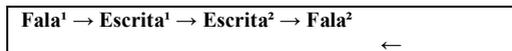


Fig. 2: Direção de simulações entre fala e escrita com ciclo de simulações contínuas<sup>4</sup>

Práticas discursivas aqui esquematizadas integram em alguma medida conjunturas complementares, supostamente como alma e corpo que existem no mesmo espaço-tempo, uma imaterial; invisível, o outro material; visível e, pensando assim, é possível colocar de um lado a fala como fenômeno acústico intangível e de outro lado a escrita como signos linguísticos tangíveis coexistindo como faces de distintas moedas, questão que é tratada com maior profundidade por Botelho, como segue:

Como se pode elucubrar, as linguagens oral e escrita não ocupam as extremidades de uma linha reta; não são dicotômicas. Logo, devem ser analisadas como duas práticas discursivas cujas diferenças e semelhanças se dão ao longo de um contínuo tipológico, em cujas extremidades se situam, de um lado o grau máximo de informalidade e, de outro, o grau máximo de formalismo. (BOTELHO, 2004, p. 57-69)

Assim sendo, o *corpus* a ser analisado se visto pela ótica de “diferenças e semelhanças” (BOTELHO, 2004), inferimos, apresentar-se em um contexto com extremidades bem mais elásticas no contínuo tipológico, devido à peculiaridade de possuir em sua composição duas oralidades diversas, sendo uma primária em língua terena e outra secundária em língua portuguesa.

#### 4. Fala x escrita: diferenças e semelhanças

Luiz Antônio Marcuschi (1997, p. 13-14), assevera quanto ao “papel da escrita e da fala sob o ponto de vista dos processos educacionais, que fala e escrita não são propriamente dois dialetos, mas sim duas modalidades de uso da língua” e o alcance do seu domínio leva a um estágio *bimodal* (fluente em dois modos de uso), assim nos permitiu pressupor que na presença de duas modalidades orais frente a uma escrita, te-

3 Adaptação do modelo de Kato, citada por Botelho (2010, p. 7)

4 Modelo de simulação encontrado em Kato (1987) citada por Botelho (2010).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

nhamos uma outra possibilidade nas práticas discursivas que pode ser entendida como trimodal (três modos de uso), onde o papel da escrita assume importância maior por tratar-se de um contexto escolar acadêmico, com isso, abre-se a possibilidade de subentender uma relação tensa no exercício cotidiano do adstrato terena-português.

Quanto a questão levantada por Botelho (2004, p. 57-69), da informalidade *versus* formalismo, valendo-se de interessante metáfora de uma linha reta aludindo diferenças e semelhanças entre linguagem oral e escrita, cogitamos existir uma fenda no contínuo tipológico, vez que, a hipótese de haver três modos simultâneos de uso (oral-oral-escrito) faz plausível pensarmos tais tipologias como faces de distintas moedas, de modo a abarcar em um dos lados uma terceira modalidade, assim é razoável entendermos a imaterialidade da língua não como diferente da materialidade da escrita, não se trata disso, trata-se apenas de um meio tangível de registro da – sempre “em movimento, mas nunca deixando os seus falantes na mão” (FARACO, 2006, p. 14) - produção discursiva oral, deste modo, a escrita fica sujeitada, mesmo em um ciclo de influências recíprocas, a caminhar um passo atrás, em que pesem a celeridade das normatizações acadêmicas, surgindo sempre a reboque das mutações na língua.

### 5. *Análise de dados*

1) A tabela a seguir delinea o estágio de formação dos informantes:

<b>Informante</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>
Informante I	Masculino	Graduando em Letras
Informante II	Feminino	Graduando em Letras
Informante III	Feminino	Graduando em Pedagogia

2) As tabelas a seguir identificam a frequência das ocorrências:

<b>Ocorrências por Informante</b>			
<b>Informante</b>	<b>Marcadores Oraís</b>	<b>Uso de Conectivos</b>	<b>Pronomes Possessivos</b>
Informante I	2	5	2
Informante II	0	4	3
Informante III	0	2	3
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>8</b>

<b>Ocorrências por Informante</b>			
Informante	Grafia Incorreta	Acentuação Incorreta	Concordância Incorreta
Informante I	0	5	2
Informante II	3	2	2
Informante III	1	6	3
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>13</b>	<b>7</b>

3) O gráfico a seguir mostra a porcentagem de cada categoria de ocorrências, de um total geral de 45.



Ocorrências alusivas aos marcadores orais, ao uso de conectivos e a presença de pronomes possessivos nos textos, por serem características comuns a todos os níveis de escrita (das básicas às acadêmicas), foram descartadas como objeto das análises propostas neste trabalho, no entanto, observamos que nas incorreções de grafia, acentuação e concordância podem estar indícios da oralidade terena derramando-se sobre a escrita em língua portuguesa, devido ao volume expressivo e suas características peculiares.

Em relação a grafia incorreta, analisou-se eventos tais como:

- 1) *menha*; 2) *concerteza*; 3) *instita*; 4) *pós Graduação*.

Quanto à acentuação incorreta, elencamos alguns exemplos:

- 1) *diferênciado*; 2) *academicos*; 3) *ciêntifico*; 4) *impossivel*;

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

5) *mínha*;          6) *indigena*;          7) *bilingue*.

Foram observados ainda incorreções relativas a concordância, que supomos estarem ligadas as tensões da ordem do adstrato (bilinguismo), uma vez que ocorrem em formato característico da modalidade falada, descrita por Botelho (2004), como o “grau máximo da informalidade”, que enumeramos a seguir:

1. (...) *umas delas é* (...)
2. (...) *tudo em só objetivo* (...)
3. (...) *para eu possa* (...)
4. (...) *acesso a cultura etnias diferentes* (...)
5. (...) *confeções de materiais bilingue* (...)

Considerando tese que trata a oralidade e a escrita como práticas sociais, é possível subentender que no contato entre duas oralidades diversas, não se apagam por completo as influências linguísticas originais na escrita em segunda língua, com isso, é possível identificar manifestações dessa ordem materializando-se no “ciclo de simulações contínuas” (KATO, 1987), perspectiva que, para Resende (2010, p. 256), se mostra em fase de escolarização primária, etapa em que a pesquisadora infere que “repetição de palavras, marcadores conversacionais e erros ortográficos relacionados à fala são muito marcantes na escrita da criança” e, no contexto do presente trabalho, são encontrados nos escritos dos entrevistados, formando em letras e pedagogia.

## 6. *Considerações finais*

A análise das anomalias nas grafias; acentuação, concordância, representam 53,4% do total da amostra e sugerem que nestas categorias estariam os indícios das marcas culturais da oralidade na escrita em língua portuguesa de alunos e alunas bilíngues e, destacamos que as demais ocorrências listadas não cogitam, em nenhum momento, não haver a possibilidade da ocorrência de episódios semelhantes na escrita de acadêmicos não índios, pressuposto que direcionou nossos esforços de diagnóstico às incorreções.

Em um contexto universitário em fase de conclusão dos cursos de letras e pedagogia aqui analisados, torna-se plausível as hipóteses levantadas, considerando que as incorreções presentes nos textos são, em alguma medida, semelhantes as encontradas na escrita de indivíduos (crianças) cursando o ensino fundamental, que tem o português do Brasil como língua materna, fato que corrobora a tese de haver marcas da orali-

dade terena na escrita em língua portuguesa de indígenas em Mato Grosso do Sul.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, José Mario. Entre a oralidade e a escrita: um contínuo tipológico. *Cadernos do CNLF*, série VIII, n. 07. Rio de Janeiro, 2004, p. 57-69.

\_\_\_\_\_. As marcas da oralidade na escrita. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2006. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/35/02.htm>>. Acesso em: 16-10-2014.

\_\_\_\_\_. Oralidade e a escrita, e o letramento em sociedades de oralidade secundária. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, n. 04, tomo 04. *Anais do XIV CNLF*. Rio de Janeiro, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2006.

GARCIA, Afrânio da Silva, O português do Brasil – questões de substrato, superstrato e adstrato. *Soletas*, ano II, n. 04. São Gonçalo: UERJ, jul./dez. 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: Histórico. Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 20-10-2014.

MARTINS, Gilson Rodolfo. *Breve painel etno-histórico de Mato Grosso do Sul*. 2. ed. ampl. e rev. Campo Grande: UFMS, 2002.

REZENDE, Tays Angélica. A influência da oralidade na produção textual escrita. In: *Anais do XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2010. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_1/250-257.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/250-257.pdf)>. Acesso em: 16-10-2014.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

CIRCUITO CURRICULAR MEDIADO POR GÊNERO  
E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL:  
DA INSTANCIÇÃO  
À MATERIALIZAÇÃO DA ESCRITA ACADÊMICA

Bruno Gomes Pereira (UFT)  
[brunogomespereira\\_30@hotmail.com](mailto:brunogomespereira_30@hotmail.com)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar como a escrita acadêmica de professores em formação inicial, aqui chamados de alunos-mestre, foi influenciada pela intervenção do circuito curricular mediado por gêneros. Analiso mais precisamente a escrita acadêmica reflexiva profissional materializada em relatórios de estágio supervisionado. Como teoria embasadora, mobilizo os estudos da linguística sistêmico-funcional, tendo em vista seu caráter sociosemiótico. Para isso, tomo como relevante a ideia de instanciação e de metafunções da linguagem dos estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday. O *corpus* da pesquisa é constituído por cinco relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em letras de uma universidade pública no interior do Tocantins. A abordagem de pesquisa é qualitativa interpretativista e o seu tipo é documental, pois analiso relatórios de estágio supervisionado como produtos linguísticos semiotizadores de situações interacionais específicas. Os dados revelam que o circuito curricular mediado por gêneros pode ser uma alternativa positiva ao desempenho do letramento acadêmico do aluno mestre, o que lhe propõe uma formação inicial mais frutífera.

Palavras-chave: Letramento. Estágio supervisionado. Escrita acadêmica.

Tomamos a ideia de saber docente como o conhecimento específico que o professor constrói e do qual lança mão no exercício de sua profissão

(Ana Lúcia Horta Nogueira  
e Raquel Salek Fiad, 2007)<sup>5</sup>

## 1. Introdução

A escrita na universidade tem sido alvo de estudos e problematizações constantes em diversas áreas do conhecimento. Ao tentar contribuir com as discussões sobre tal temática, desenvolvo este artigo que tem

---

<sup>5</sup> Fragmento do texto *Apropriação do Saber Docente: Aspectos da Relação Teoria e Prática*, no qual as autoras problematizam a definição de saber docente e como este saber é materializado por meio da escrita acadêmica.

como objetivo analisar contribuições ao letramento acadêmico a partir da escrita de relatórios de estágio supervisionado por professores em formação inicial, também chamados de alunos-mestre, produzidos no contexto de uma licenciatura em letras, com habilitação em língua portuguesa, ofertada por uma universidade pública, localizada no interior do estado do Tocantins.

Estou inserido no campo *indisciplinar* da linguística aplicada, com ênfase mais direta nos estudos do letramento acadêmico. Considero-me um investigador de postura indisciplinar por dois motivos: i) por entender que a linguística aplicada não é uma disciplina, mas uma maneira inovadora de problematizar o olhar sobre o objeto investigado, sendo convergente com a proposta do paradigma da complexidade, tal como propõe Edgar Morin (2011); e ii) por compreender que a escrita acadêmica é uma maneira específica de materialização linguística ao semiotizar situações interdiscursivas da academia. Logo, pensar que uma só vertente do saber humano pode responder as inquietações sobre a escrita na universidade é ter, no mínimo, uma visão ingênua das potencialidades semântico-discursivas da modalidade escrita na academia. Por isso, mobilizo saberes oriundos de diversas áreas do conhecimento na tentativa de ampliar e complexificar a visão sobre a escrita acadêmica. (Cf. MOITA LOPES, 2013a; 2013b; 2006a; 2006b)

Diante disso, utilizo a linguística sistêmico-funcional como principal aporte teórico-metodológico para a geração dos dados, bem como para a microanálise dos mesmos, disposta na última seção deste artigo. Nesse sentido, me interessa mais de perto pela abordagem de teor pedagógico proposta pelos estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday, ao passo que adoto as orientações do circuito curricular mediado por gêneros como basilares para a intermediação entre as condições pragmáticas da escrita na universidade e a instanciação do registro escrito na academia.

O *corpus* é constituído por cinco relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos-mestre no contexto da disciplina de estágio supervisionado I, quando o professor em formação inicial relata o que observou durante o tempo que esteve em sala de aula. A disciplina ora mencionada foi por mim ministrada, quando desempenhava a função docente junto a universidade em questão. Durante esse período, me utilizei das orientações do circuito para influenciar a escrita dos relatórios de estágio supervisionado.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A abordagem de pesquisa é qualitativa, posto que a concepção interpretativista mostra-se como algo convergente ao atual paradigma científico (cf. TRIVIÑOS, 1987). Logo, proponho a ideia de que a qualidade dos dados tratados já nos oferece subsídios suficientes para nos ajudar a repensar a escrita acadêmica em outros contextos universitários.

O tipo da investigação é documental, pois analiso relatórios de estágio supervisionado, com resquícios de um estudo de caso. Tomo a ideia de documentação como uma medida de oficialização do discurso acadêmico, ao materializar situações interdiscursivas específicas, de maneira a nos servir, *a posteriori*, como dados de análise. Este tipo de pesquisa é muito comum nos estudos das ciências humanas e sociais, tal como nos mostram Jackson Ronie Sá-Silva, Cristóvão Domingos de Almeida e Joel Felipe Guindani, (2009) em seus estudos. Já os resquícios de estudo de caso recaem sobre o fato dos dados terem sido gerados em uma turma específica da licenciatura em letras. Nesse sentido, tomo o estudo de caso essencial para a geração dos dados, pois se mostra como forma de pesquisa capaz de nos fazer repensar alguns paradigmas (cf. YIN, 2005) sobre escrita no ensino superior.

Os dados revelam que a intervenção do circuito curricular mediado por gêneros foi ponto relevante para uma escrita acadêmica melhor elaborada, incentivando no aluno-mestre o despertar de habilidades de letramento acadêmico, seja pela ideia de escrita como mecanismo sociosemiótico, seja pela concepção de ressignificação da prática pedagógica através do melhoramento da escrita acadêmica. Isso me parece bastante importante, visto que os dados foram gerados em um curso de formação de professores.

Além desta *Introdução*, das *Considerações Finais* e das *Referências*, esse artigo é constituído pelas seguintes principais seções: *Abordagem Pedagógica da linguística sistêmico-funcional*; *Letramento e Escrita na Universidade: Foco na escrita reflexiva profissional*; *Procedimentos Metodológicos: Geração do corpus e Análise e Tratamento dos Dados*.

### 2. *Abordagem pedagógica da linguística sistêmico-funcional*

A linguística sistêmico-funcional teve origem como foco o ensino de língua inglesa. Nesse sentido, é uma corrente funcionalista que não problematiza apenas o aporte teórico-metodológico baseado na léxico-gramática. A linguística sistêmico-funcional, por conseguinte, tem um

lado pedagógico fortemente explorado em países de língua inglesa, nos quais a abordagem pedagógica é bastante explorada em vários níveis de escolarização, até mesmo na alfabetização.

Estou me referindo ao que os estudos sistêmico-funcionais chamam de circuito funcional, que nada mais é do que um conjunto de procedimentos pedagógicos que auxiliam o professor no momento de sua execução da prática. Tentei me articular ao pressuposto didático da sistêmico ao gerar os dados na referida turma de letras, quando os alunos-mestre produziram os relatórios de estágio supervisionado.

Nesse sentido, me aproprio da nomenclatura circuito curricular mediado por gêneros proposta no cenário brasileiro, traduzido nos trabalhos de Wagner Rodrigues Silva (2015) ao problematizar o ensino de gêneros textuais a partir das orientações do circuito, assim como os trabalhos de Bruno Gomes Pereira (2015a; b) e Vera Barros Brandão Rodrigues Garcia (2015). Por outro lado, não ignoro a contribuição de estudos de investigadores estrangeiros que, mesmo utilizando outra nomenclatura para designar o papel do circuito, também avançam nas investigações deste porte. Isso é retratado nos trabalhos de Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) Iris Susana Pires-Pereira (2014), Estela Inés Moyano (2013a; b; c) e Beverly Derewianka (2010), exímios pesquisadores da área em Portugal, Argentina e Austrália, respectivamente.

Wagner Rodrigues Silva (2015) propõe o circuito curricular mediado por gêneros como um conjunto de metodologias composto por três etapas distintas, porém indissociáveis, as quais serão mais esmiuçadas na próxima subseção. Para o autor, o circuito curricular mediado por gêneros é uma possibilidade pertinente para o ensino de gêneros textuais, de maneira a torna-los artefatos linguísticos de maior funcionalidade no contexto de cultura e situação do aluno da escola básica. Wagner Rodrigues Silva conclui, então, que o circuito oferece subsídios necessários para desenvolver habilidades de leitura e análise linguística de diferentes gêneros.

Não é minha intenção aqui problematizar e discutir a respeito da definição de contexto em linguística sistêmico-funcional. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (1989), Silva (2014b) e Wagner Rodrigues Silva e Eliane Espíndola (2013).

Nas pesquisas que fiz, as quais elenquei acima, me propus a analisar e definir o circuito curricular mediado por gêneros como uma meto-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

dologia eficaz que pode otimizar o ensino de língua materna. Em Bruno Gomes Pereira (2015a), tento problematizar a definição de circuito curricular mediado por gêneros a partir dos estudos propostos por Wagner Rodrigues Silva (2015). Para isso, avanço um pouco mais no sentido de que me ponho a analisar a articulação entre o circuito curricular mediado por gêneros e a construção das identidades linguísticas de determinadas comunidades linguísticas. Logo, o conjunto de atividades do circuito é fundamental para que seja possível compreender a maneira como o contexto é materializado na instância entre o que é vivenciado é onde o registro é produzido.

Estou chamando de instanciação o caminho que a linguagem percorre entre as ideologias contextuais até a materialização linguística no nível léxico-gramatical (cf. THOMPSON, 2014). Logo, a instanciação é um pressuposto chave para compreender as materializações interdiscursivas da esfera pragmática que engloba a materialização das ideologias. Nesse sentido, o circuito curricular mediado por gêneros nos ajuda a compreender as especificidades de instanciação linguística responsáveis pela maneira como a léxico-gramática se revela no registro da escrita acadêmica.

Em Bruno Gomes Pereira (2015b), tento discutir a respeito das fundamentações teóricas do circuito curricular mediado por gêneros, bem como suas contribuições para o ensino de língua materna, a saber o desenvolvimento das habilidades de letramento linguístico na esfera acadêmica. Para isso, parto do princípio de letramento linguístico como algo relevantemente indispensável para um bom desenvolvimento redacional. Concordo com Michael Alexander Kirkwood Halliday e Ruqaiya Hasan (2006) quando os autores revelam que o fato dos enunciadores terem conhecimento de marcas gramaticais que denotam reflexão é algo relevante para uma escrita melhor concatenada. Isso, por sua vez, propõe que o aluno-mestre tenha conhecimento dos mecanismos gramaticais que ajudam a constituir a esfera linguística do gênero textual produzido.

No cenário europeu, mais precisamente o português, tomo as pesquisas de Carlos Alberto Marques Gouveia (2014) e Iris Susana Pires-Pereira (2014) como influenciadoras para novas investigações no âmbito ora mencionado. Gouveia analisa a produção de textos produzidos no contexto escolar por meio de um projeto de extensão desenvolvido e executado por alunos-mestre de uma universidade portuguesa. Para isso, o autor afirma que o circuito é uma possibilidade bastante significativa para o ensino de língua materna, dada a sua capacidade de otimizar práticas

de letramento dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico. Nesse sentido, tomo a concepção de letramento adotada por Adriana Fischer e Maria de Lourdes (2011), também no cenário português. As autoras tomam a definição de letramento acadêmico como um conjunto de práticas interacionais e interdiscursivas propostas por sujeitos orientados não apenas no contexto acadêmico em si, mas também por toda a movimentação ideológica e discursiva que acontece no entorno do contexto acadêmico. Em outras palavras, não é possível entender o letramento acadêmico como algo pertencente apenas à universidade, uma vez que esta é diretamente influenciada por forças centrífugas e centrípetas que agem fora dos muros da academia.

Já Iris Susana Pires-Pereira (2014) problematiza questões mais voltadas para a definição de texto e gênero textual, mobilizando conhecimentos da área da teoria do texto, bem próxima do que propõe a Linguística Textual no Brasil. A autora analisa o portfólio como gênero textual importante para o desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual dos alunos-mestre. Isso, conseqüentemente, está voltado à prática de letramento linguístico, já mencionado acima, muito problematizada nas pesquisas fora do Brasil.

No contexto argentino, destaco as pesquisas de Estela Inés Moyano (2015a; b; c) que vão desde a tentativa de definir o circuito e suas partes, até a execução do mesmo em contextos mais concretos do uso linguístico. Para isso, a autora analisa as contribuições do circuito ao letramento linguístico dos sujeitos envolvidos no processo, destacando sua intervenção pedagógica com qualidade, a robustez de uma escrita mais engajada e a contribuição que o circuito proporciona ao aluno da escola básica, no que tange ao conhecimento mais funcional dos gêneros textuais na vida de quem os mobiliza. Em suas pesquisas, a autora destaca ainda o papel gramatical na identificação do melhoramento da modalidade escrita, de maneira a reconhecer a evolução da escrita por meio das escolhas léxico-gramaticais.

Beverly Derewianka (2010) foca mais diretamente a teoria dos textos como uma teoria transversal na execução das práticas pedagógicas no contexto de ensino de línguas na escola. Nesse sentido, a autora munne-se de estratégias persuasivas para pontuar com exatidão a evolução da modalidade escrita por meio da intervenção pedagógica. Dentre tais estratégias, cito a recorrência a fatores cotidianos que possam contribuir na funcionalidade dos gêneros textuais.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na próxima seção, apresento o circuito curricular mediado por gêneros, tal como Wagner Rodrigues Silva (2015) propõe, ao passo que defino sucintamente cada etapa do circuito.

### 2.1. Circuito curricular mediado por gêneros

O circuito curricular mediado por gêneros é um conjunto de procedimentos pedagógicos que servem como alternativa para que o professor possa utilizá-los de maneira a desenvolver as potencialidades linguísticas e discursivas dos gêneros textuais. Em outras palavras, o circuito é uma possibilidade de desenvolver as práticas de letramento em suas diversas instâncias sociais, a saber o poder de catalisação que tem para aprimorar as habilidades de leitura e análise linguística na produção textual.

Tomo o conceito de catalisação em Inês Signorini (2006), pois acredito que o circuito curricular mediado por gêneros pode otimizar as práticas de letramento dos sujeitos envolvidos, na medida em que o circuito oferece subsídios necessários para o melhoramento da leitura e da escrita. Inês Signorini (2006), mesmo não problematizando as ações propostas pelo circuito, parte dos estudos aplicados da linguagem para questionar a importância do papel pedagógico em situações que envolvam o ensino e a aprendizagem em contextos escolares. Aos olhos da autora, a catalisação serve-se do melhoramento de quaisquer práticas de letramento que possam vir a ser desenvolvidas e adaptadas pelo aluno a julgar pelas especificidades pragmáticas em que se encontram.

Amplio a visão da pesquisadora acima ao tocar no motor da catalisação, quando sugiro que a definição de tal termo não engloba somente o desenvolvimento da leitura e da análise linguística em contextos de formação. A meu ver, o ato de catalisar também articula a noção de resgate de vozes socialmente desvalorizadas à não padronização e hegemonização da escrita na universidade (cf. PEREIRA, 2016). Entretanto, não entremos nesses meandros. Deixemos isso para situações vindouras.

Abaixo, segue uma ilustração do circuito curricular mediado por gêneros como maneira de didatizar o que venho escrevendo.

Conforme a **Fig. 1**, o circuito curricular mediado por gêneros é constituído por três etapas, a saber: i) modelagem; ii) negociação conjunta do texto; e iii) construção do texto de forma independente.

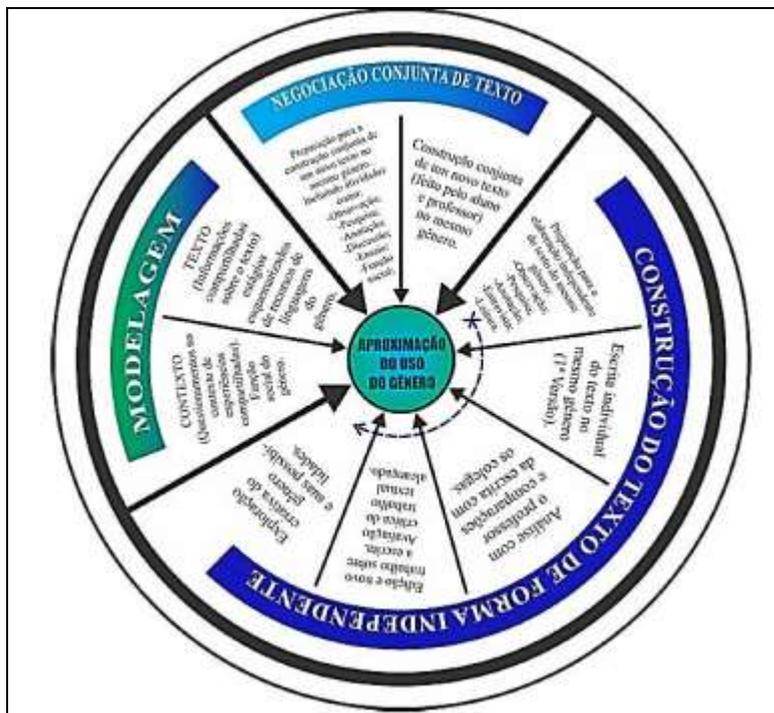


Fig. 1: Circuito curricular mediado por gêneros. Fonte: Pereira (2016, p. 76)

A modelagem é uma etapa inicial dos procedimentos pedagógicos orientados pelo circuito. Nela, o professor deve tentar incentivar os alunos a descobrirem a funcionalidade do gênero textual produzido. Para isso, o docente deve construir atividades pedagógicas que possam instigar o aluno a repensar o papel do texto produzido em seu contexto concreto de vida. Assim, o professor pode munir-se, a princípio, de questionamentos que motivem a reflexão, orientados, na maioria das vezes, pelos grupos nominais indicativos de perguntas investigativas, tais como *por que*, *como*, *qual o motivo de*, *para que serve*, dentre outros. É pertinente lembrar que, nesta etapa do circuito, o professor pode e deve munir-se de gêneros textuais diferentes, os denominados *gêneros satélites*, que podem contribuir no entendimento do aluno sobre um determinado texto, o que tomo como *gênero âncora*. (Cf. SILVA, 2015)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Já na etapa negociação conjunta do texto, o professor se vale, a princípio, da exposição e explicação de elementos léxico-gramaticais que, de alguma maneira, ajudam no mapeamento do gênero textual produzido (cf. MOYANO, 2013b); c). Logo, como se trata de uma proposta pedagógica da linguística sistêmico-funcional, seria interessante que o docente apresentasse aos alunos os princípios elementares da gramática sistêmico-funcional, sem necessariamente bombardear os alunos com os rótulos encontrados nas gramáticas sistêmicas. (Cf. HALLIDAY, 1994; HALLIDAY, MATHIESSEN, 2004 e 2014; EGGINS, 2004; THOMPSON, 2014)

Uma perspectiva parecida foi apresentada em uma pesquisa de Wagner Rodrigues Silva *et al* (2015). Na ocasião, os autores analisam a construção de objetos de ensino a partir das propostas pedagógicas dos estudos sistêmicos-funcionais ao elaborarem uma unidade didática. A investigação ocorre no contexto escolar, na periferia de um município do interior do Estado do Tocantins. Os autores, por sua vez, concluíram que é necessário trabalhar junto ao aluno o papel das escolhas léxicas, sem, no entanto, a necessidade de atrela-se aos rótulos gramaticais. Nesse caso, o letramento, mais precisamente o linguístico, ocorre de maneira espontânea, uma vez que o aluno demonstra seus conhecimentos interdiscursivos através das escolhas léxico-gramaticais que mobiliza. Ressalto que, durante toda a geração dos dados, os autores acompanharam a produção do texto, o que, conseqüentemente, lhes colocam na condição de uma espécie de coautoria dos textos produzidos. Ao final, Wagner Rodrigues Silva *et al* consideram os resultados positivos, ao passo que comprovaram que as habilidades de leitura e escrita foram melhoradas na medida em que o uso consciente dos mecanismos gramaticais serviram, aos olhos do aluno, como orientadores da prática redacional.

Logo, é nesta etapa do circuito que o professor pode trabalhar com a prática de reescrita junto ao aluno durante a produção do texto. Por isso, esta etapa tende a ser a mais longa, visto que o professor deverá construir o texto juntamente com os alunos, na medida em que mapeia os principais problemas apresentados na escrita docente. Estes, por sua vez, tendem a ser minimizados na próxima etapa do circuito. Portanto, tomo a reescrita como algo processual, uma vez que exige tempo e comprometimento dos sujeitos envolvidos. Como principais referências nessa área, elenco os trabalhos de Aliny Sousa Mendes (2014), Renilson José Mene-gassi (2013) e Maria Luci de Mesquita Prestes (2001). Os três autores, mesmo não tendo o circuito curricular mediado por gêneros como princi-

pal referência metodológica, entendem que a reescrita de textos é algo necessário, uma vez que a escrita não pode ser vista como resultado e sim como processo.

Aliny Sousa Mendes (2014), em sua investigação de mestrado, pesquisa como a reescrita de relatórios de estágio supervisionado pode ajudar os alunos-mestre a otimizarem sua escrita, de modo a desenvolver suas habilidades de letramento acadêmico. A autora utiliza-se da linguística sistêmico-funcional como principal aporte teórico-metodológico para as microanálises, pois acredita que os estudos funcionalistas de Michael Alexander Kirkwood Halliday, principalmente a metafunção interpessoal, podem responder, de maneira satisfatória, as demandas entre enunciadores durante suas situações interlocutivas. Assim, a pesquisa indica a reescrita como fator favorável, tendo em vista que cria situações de familiarização intensa entre o texto e o enunciador que o produziu.

Já Renilson José Menegassi (2013) acrescenta que o universo de formação inicial, por se tratar de cursos de licenciaturas, já demanda, por si só, a necessidade de reescrever o texto na medida em que o professor age como uma espécie de coautor do texto e não como simples revisor que aponta equívocos na escrita acadêmica. Nesse sentido, apenas identificar um problema na sintaxe gramatical dos textos não é suficiente para levar o aluno a refletir sobre sua escrita de maneira satisfatória. Logo, o autor entende a reescrita como uma maneira do professor se aproximar do aluno por meio de sua escrita, de maneira a possibilitar o mapeamento preciso das dificuldades mais significativas no manuseio dessa modalidade.

Enquanto isso, Maria Luci de Mesquita Prestes (2001), sob uma perspectiva mais linguística, entende que a “reescritura”, nos termos da própria autora, é algo basilar para o ensino de língua de maneira catalisadora. Portanto, Maria Luci de Mesquita Prestes é clara, quando afirma que a reescritura é basilar para a construção semântico-pragmática dos enunciados linguísticos, tendo em vista que “a leitura e a reescritura são um processo de construção do significado” (PRESTES, 2001, p. 1). Em síntese, a autora defende a natureza semântica do ato de reescrever, pois o vê como uma maneira de incentivar o aluno a escrever enunciados mais coesos e coerentes, algo bem próximo do que é proposto pela linguística textual no Brasil.

Já a etapa "construção do texto de forma independente" encerra as atividades propostas pelo circuito ao sugerir que, depois de toda uma dis-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cução oral e escrita, o aluno já tenha condições de produzir o gênero âncora sozinho e satisfatoriamente. Nesse caso, espera-se que o aluno tenha condições de produzir um texto inteligível ao mesmo tempo em que ele saiba a funcionalidade social do que escreveu (cf. PEREIRA, 2015b). Esclareço que não estou lidando com a dicotomia certo *versus* errado, e sim com a ideia de aprimoramento da escrita, concebendo esta modalidade da língua como algo passível de melhora. Em outras palavras, o professor deve considerar o avanço e o esforço do aluno ao tentar materializar o registro que se pretende produzir.

Na próxima seção, discuto um pouco sobre a escrita na universidade, tendo como foco de discussão o que estou chamando de *escrita reflexiva profissional*.

### 3. *Letramento e escrita na universidade: foco na escrita reflexiva profissional*

Na redação acadêmica, é importante atentar para alguns fatores que, por um lado, podem ajudar a delinear o formato e o conteúdo de nosso texto na fase de preparação da escrita e, por outro, podem ajudar durante o processo de escrita e, mais tarde, na fase de revisão e edição de textos.

São com essas palavras que as autoras Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges (2010) escrevem o primeiro capítulo da obra *Produção Textual na Universidade*, um dos mais emblemáticos livros contemporâneos sobre escrita no âmbito do ensino superior.

Inserida no campo da linguística aplicada, a referida obra é desenvolvida sob diversas instruções que versam sobre os principais textos produzidos na universidade. As autoras pontuam o resumo e a resenha acadêmica, bem como a construção de projetos de ensino produzidos por alunos de diversas formações. No entanto, reitero que o livro de Désirée Motta-Roth e Graciela Rabuske Hendges não se esgota em apenas instruir a produção de textos. Seu foco maior está na forma como estes textos são propostos na universidade, considerando-os um reflexo do meio em que operam.

Logo, atrelo ao pensamento das autoras acima citadas à pesquisa de Maria da Graça Costa Val (1999), que discute a construção da textualidade a partir da visão da linguística textual. Para a autora, a textualidade é propriedade semântica, sendo subordinada à esfera pragmática em que opera. Portanto, o sentido do texto não está no próprio texto, em sua macroestrutura, nem no sujeito que o recebe. A textualidade, no caso o

sentido do texto, é construída a partir da relação interdiscursiva entre autor, texto e leitor. No entanto, esta tríade está alojada em uma esfera maior que envolve critérios extralinguísticos e pragmáticos para a construção do sentido e compreensão da funcionalidade social do texto.

É por este viés que tomo o contexto acadêmico como âmbito específico de relações interacionais igualmente específicas. Em outras palavras, a produção de texto na universidade deve ser problematizada a partir da ideia de universidade como aparelho ideológico, uma vez que é um espaço perpassado por tensão e relações de poder. Este último é tomando por mim conforme a pesquisa de Maurizio Gnerre (1991), no campo dos estudos linguísticos. A ideia de poder está associada ao pressuposto de dominação e legitimação social, o que gera um efeito de causa e consequência.

Nesse sentido, entendo que a escrita na universidade é uma maneira de materialização do poder e de outras propriedades ideológicas que podem ser visualizadas a partir das escolhas lexicais e gramaticais. Estou, portanto, me referindo às habilidades de letramento como incentivadoras na otimização da escrita na academia.

A concepção de letramento que considero está embasada nos estudos de Brian Vincent Street (2014; 1984), mais precisamente quando o autor problematiza a questão do letramento ideológico. Para Street, o letramento não se esgota apenas em saber ler e escrever, mas como o sujeito mobiliza estas habilidades em diversos domínios sociais.

De maneira mais precisa, o domínio social que ora me interessa é a universidade, espaço de debate e discussão na construção do conhecimento. Nesse sentido, tomo emprestada a ideia sobre letramento acadêmico, desenvolvido por Mary R. Lea e Brian Vincent Street (2006) e expandida aqui no Brasil por Lívia Chaves de Melo (2015), Ângela Francine Fuza (2015), Bruno Gomes Pereira (2014; 2016) Pasquatte-Vieira (2014), Raquel Salek Fiad (2011), Maria Otília Guimarães Ninin e Leila Bárbara, só para citar alguns.

Mary R. Lea e Brian Vincent Street (2006) propõem três modelos de letramento. Dentre eles, me interessa mais de perto pelo Letramento Acadêmico, quando os autores entendem que a universidade é um espaço específico que merece atenção também específica. Para eles, trata-se de um modelo de letramento que se preocupa em investigar relações interdiscursivas no ensino superior, ao serem materializadas por meio da escrita.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Raquel Salek Fiad (2011) expande essa visão ao entender que o letramento acadêmico não se esgota nas ações construídas pelo sujeito entre os muros da universidade. A autora acredita que as habilidades de leitura e escrita são construídas na universidade influenciadas por outros contextos sociais, como o familiar, o escolar e tantos outros. Além disso, a autora confessa que os textos produzidos na universidade, na maioria das vezes, não coincidem com as expectativas dos professores de ensino superior, o que dá margem à ideia da banalização deste nível de ensino.

Nesse sentido, em outra pesquisa, Ana Lúcia Horta Nogueira e Raquel Salek Fiad (2007) problematizam o conceito de saber docente na tentativa de complexificar a ideia de letramento acadêmico. Conforme as autoras, a relação entre teoria e prática, tão discutida nas licenciaturas, versam sobre a não definição exata do saber e do letramento acadêmico. Em outras palavras, o fato de não ter uma definição fechada para tais apontamentos sugere a natureza complexa da própria linguagem, a saber a influência que todos os domínios sociais exercem sobre o que é feito e produzido na universidade. Nesse sentido, não é possível pensar em universidade como aparelho ideológico autônomo, uma vez que constrói relações dialógicas com outras esferas sociais, facilmente identificadas por meio de sua escrita.

O diálogo entre a escrita universitária e os demais contextos sociais é também discutida por Raquel Salek Fiad (2012), quando a autora analisa a escrita de documentos oficiais de maneira a toma-la como artefato perpassado por diferentes vozes sociais. Logo, tem-se então a ideia de interdiscurso mediado pela escrita. Tal afirmação, no contexto de letramento acadêmico, reside na confirmação da influência de outros contextos na escrita na universidade, de maneira a conduzir-nos na mobilização de diferentes saberes humanos, na esperança de encontrarmos respostas mais satisfatórias sobre as habilidades de ler e escrever na universidade, uma vez que as tomo como práticas genuinamente sociais.

Entretanto, considero que a escrita acadêmica não pode ser analisada como se fosse um instrumento sem procedimentos maiores para seu tratamento como objeto de investigação. Nesse sentido, proponho, assim como Wagner Rodrigues Silva (2014), a subdivisão da escrita acadêmica em duas grandes áreas: i) a escrita acadêmica convencional; e ii) a escrita acadêmica reflexiva Profissional. Não irei me ater sobre a primeira delas. Deixarei isso para uma outra oportunidade. Para maiores informações, consultar os trabalhos de Ângela Francine Fuza (2015), Pasquatte-Vieira (2014), Maria Otília Guimarães Ninin e Leila Bárbara. Interesse-me mais

de perto pela segunda delas, o que Wagner Rodrigues Silva (2014) chama de *escrita reflexiva profissional*.

Em sua pesquisa de doutoramento, Lívia Chaves de Melo (2015) contribui na problematização do conceito desse tipo de escrita ao propor o relatório de estágio supervisionado como exemplificação mais pertinente. Em outras palavras, a autora acredita que este tipo de escrita seja justamente aquela em que o aluno-mestre da licenciatura organiza seu pensamentos a respeito da profissão que irá exercer em breve, no caso da formação inicial. Lívia Chaves de Melo acrescenta ainda que a escrita reflexiva profissional não desfruta dos mesmos privilégios da convencional em razão de exigir menos teorização e ser menos criteriosa na sua elaboração.

Em minha pesquisa de mestrado (PEREIRA, 2014), também tive resultado parecidos com os apresentados por Lívia Chaves de Melo (2015), quando analisei relatórios de estágio supervisionado produzidos por diferentes licenciaturas no contexto universitário paraense. Conclui, na época, que os relatórios de estágio supervisionado não eram escritos de maneira satisfatória, aos olhos da universidade, justamente porque a própria instituição não oferecia subsídios para isso. Nesse sentido, a ideia de escrita mais leve e sem muitos critérios reforça o caráter descritivo de uma escrita que poderia ser mais reflexiva.

Já em minha investigação de doutoramento (PEREIRA, 2016) trabalhei com os dois tipos de escrita acadêmica sob uma perspectiva comparativa. Na situação, comparei a escrita dos relatórios de estágio supervisionado com a escrita das resenhas acadêmicas, entendendo estas últimas como exemplo de escrita acadêmica convencional. Conclui que a escrita dos relatórios de estágio supervisionado ficou mais reflexiva na medida em que os alunos-mestres foram tendo consciência da funcionalidade social dos relatórios de estágio supervisionado, bem como consciência dos mecanismos linguísticos indicativos de reflexão.

Na próxima seção, apresento o contexto em que o *corpus* desta pesquisa foi gerado.

#### **4. Procedimentos metodológicos: geração do corpus**

Os dados que compõem o *corpus* analisado foram produzidos por alunos-mestre de uma licenciatura em letras (língua portuguesa), durante a disciplina "estágio supervisionado I: língua portuguesa e literaturas",

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ofertada por uma universidade pública localizada no interior do estado do Tocantins, em 2014. Durante este componente curricular, o aluno-mestre vai à escola de ensino básica e observa a prática pedagógica do professor da educação básica.

A abordagem de pesquisa é qualitativa interpretativista, uma vez que o princípio da interpretação é fator basilar para uma escrita mais reflexiva, tendo em vista que exige do pesquisador um olhar mais sensível no tratamento dos dados (cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Além disso, é condizente com a atual conjuntura paradigmática de se fazer ciência no campo das ciências humanas e sociais, uma vez que coloca o pesquisador de maneira mais pontual nas especificidades do pesquisador como sujeito social. (Cf. MORIN, 2011)

O tipo de pesquisa é documental, tendo em vista que tomo os relatórios de estágio supervisionado como gêneros textuais que semiotizam relações interdiscursivas específicas durante a disciplina de estágio supervisionado. Nesse sentido, a pesquisa documental é instrumento basilar nas investigações interpretativistas das ciências humanas e sociais, a julgar pela sensibilidade que exige do pesquisador ao ver os relatórios de estágio supervisionado não como simples documento, mas principalmente como materializações semânticas, carregadas de ideologias. (Cf. SÁ-SILVA *et al.*, 2009)

A investigação tem resquícios de estudo de caso, tendo em vista que os dados foram produzidos no contexto de uma turma específica. Logo, é uma medida pertinente para que possamos estabelecer um perfil de estudo referente a outras turmas no ensino superior. (Cf. YIN, 2005)

Lembro ainda que utilizei as diretrizes pedagógicas do circuito curricular mediado por gêneros, da linguística sistêmico-funcional, pois acredito que este conjunto de diretrizes pedagógicas podem otimizar a escrita acadêmica profissional, uma vez que proporciona ao aluno-mestre subsídios práticos para uma escrita reflexiva profissional melhorada.

Na seção seguinte, apresento algumas análises dos dados gerados.

### 5. *Análise e tratamento dos dados*

Apresento agora análise dos dados gerados. Esclareço, a princípio, que tomarei como ponto de partida marcas linguísticas que denotam esforços de reflexão, tal como esperamos de um relatório de estágio super-

visionado, por ser exemplo de escrita reflexiva profissional. Isso não ignora a influência de outros grupos oracionais na construção de sentido dos excertos, colaborando com os processos para a criação de uma sintaxe indicativa de tomadas de reflexão ou, ao menos, tentativas do aluno-mestre em querer evidenciar aquilo que viu como uma espécie de experiência pertinente a sua construção como profissional da educação. Tal postura, por sua vez, mostra-se positiva ao passo que compreendemos que o curso em questão forma profissionais docentes aptos a atuarem na educação básica.

O exemplo baixo foi extraído das *Considerações Finais* de um relatório de estágio supervisionado. Trata-se de uma seção onde o aluno-mestre comumente expressa as impressões que teve sobre a observação na educação básica de maneira mais pontual.

**Exemplo 1:**

*Percebemos* o estágio como uma ferramenta impulsionada pela descoberta de novas mudanças na educação. Essas mudanças se evidenciam sobre o que ensinamos e como ensinamos. *Ressaltamos* que durante o estágio falta, de modo geral, o sentido humanístico visto no sentido que a literatura proporciona ao indivíduo. Esse sentido humanístico é trabalhar a mente humana de criar e reconhecer a si mesmo diante do texto. (*Considerações Finais*)

O exemplo acima é materializado a partir das escolhas pelos processos *percebemos*, *ressaltamos* e *é*, que formam grupos oracionais mais extensos por meio de relações de sentido. Os processos marcados evidenciam tentativas de reflexão ao deixar claro o que se passa na cabeça do aluno-mestre e como esse universo é semiotizado em suas ações mentais. Além disso, também sugere pontos que o professor em formação inicial acredita ser importante para seu empoderamento, uma vez que realça questões relativas à importância do estágio em sua formação docente.

**Exemplo 2:**

Nosso estágio *consistiu* em ver como funciona a prática docente, o relacionamento aluno/professor e aluno/ensino, com o fim de nos *questionar* sobre como nós enquanto futuros professores proporcionaremos um ensino de qualidade, de modo a *capacitar* o aluno para o uso e a prática da língua materna. (*Introdução*)

O excerto acima foi extraído da *Introdução* de um dos relatórios de estágio supervisionado. Geralmente, na *Introdução*, o aluno-mestre tem a oportunidade de dizer ao leitor o que ele verá nas próximas páginas com leves tentativas reflexivas a partir do elemento lexicais e gramaticais que escolhem na materialização do texto.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Os elementos em destaque indicam um aluno-mestre questionador da prática pedagógica observada, ao passo que apresenta uma breve conclusão de suas experiências, ao mesmo tempo em que procura apresentar o estágio como disciplina basilar na formação de professores, tendo em vista seu caráter problematizador da prática pedagógica.

### 6. *Considerações finais*

Considero que este trabalho sintetiza algo muito importante à formação docente: a reflexão entre teoria e prática tomando o relatório de estágio supervisionado como ponte entre o que é visto e o que é esperado pelo aluno-mestre. Além disso, acredito que a intervenção do circuito curricular mediado por gêneros foi ponto essencial para uma escrita satisfatória, pois ajudou o aluno-mestre a se familiarizar com o gênero textual em questão, ao mesmo tempo em que o convidou a desenvolver uma visão mais crítica sobre o texto em si e a prática pedagógica, elemento tão problematizado em cursos de formação de professores.

Espero que este artigo possa contribuir às demais discussões sobre escrita na universidade e letramento acadêmico, visto que deixo implícitas muitas brechas que podem render boas investigações vindouras. Nesse sentido, a contribuição a que me refiro reside neste texto em si, bem como nas extensões investigativas que o mesmo pode render à comunidade acadêmica.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- CUNHA, Maria Angélica Furtado da; SOUZA, Maria Medianeira de. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- DEREWIANKA, Beverly. Trends and Issues in Genre-Based Approaches. *RELC Journal*, n. 34, vol. 133, p. 133-154, 2003.
- EGGINS, Suzanne. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2. ed. London: Continuum, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

FEITOZA, Eliane. *Letramentos acadêmicos: o gerenciamento de vozes em resenhas e artigos científicos produzidos por alunos universitários*. 2014. Tese (Doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

FIAD, Raquel Salek. Diálogos entre propostas de ensino da escrita em documentos oficiais. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (Orgs.). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: UFMG, 2012, p. 106-120.

\_\_\_\_\_. A escrita na universidade. *Revista da ABRALIN*, 2ª parte, n. esp., vol. eletr., p. 357-369, 2011.

FISCHER, Adriana; DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudos em pesquisas acadêmicas. *Atos de Pesquisa em Educação*, n. 1, vol. 6, p. 79-93, jan./abr. 2011.

FUZA, Ângela Francine. *A construção dos discursos escritos em práticas de letramento acadêmico-científicas*. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

GARCIA, Vera Barros Brandão Rodrigues. *Transformações em aulas de leitura e de análise linguística: percursos de professoras*. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOUVEIA, Carlos Alberto Marques. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In.: SILVA, Wagner Rodrigues; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, Márcio Araújo de. *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*. Campinas: Pontes, 2014, p. 203-231.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 1994.

\_\_\_\_\_; HASAN, Ruqaiya. Retrospective on SFL and Literacy. In: WHITTAKER, Rachel; O'DONNELL, Mick; McCABE, Anne. (Orgs.).

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Language and Literacy: Functional Approaches*. London: Continuum, 2006, p. 15-44.

\_\_\_\_\_; HASAN, Ruqaiya. *Language, Context, and Text; Aspects of language in social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

\_\_\_\_\_; MATTHIESSEN, Christian Matthias Ingemar Martin. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. 4. ed. London: Routledge, 2014.

LEA, Mary R.; STREET, Brian Vincent. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 2, vol. 16, p. 477-493, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916>>.

MELO, Lívia Chaves de. *Formas linguísticas de inscrição do outro e do eu-mesmo na escrita reflexiva acadêmico-profissional de relatórios de estágio de professores de língua*. 2015. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

MENDES, Aliny Sousa. *Reescrita de relatório supervisionado como prática sustentável na formação inicial do professor*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

MENEGASSI, Renilson José. A revisão de textos na formação docente inicial. In.: GONÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. (Orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco*. Campinas: Pontes, 2013, p. 105-132.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In.: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013a, p. 11-24.

\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In.: \_\_\_\_ (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013b, p. 15-38.

\_\_\_\_\_. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a, p. 85-108.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006b, p. 13-44.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

MOYANO, Estela Inés. Ciencia, discurso y participación social: la escuela como agente de re-distribución del poder. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013a. p. 17-30.

\_\_\_\_\_. El lenguaje de las disciplinas y los géneros de su recontextualización escolar: una aproximación desde la lingüística sistêmico-funcional. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013b. p. 31-78.

\_\_\_\_\_. Una didáctica de las ciencias basada en los géneros textuales: acceso a las disciplinas a través de la apropiación de su discurso. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Aprender ciencias y humanidades: una cuestión de lectura y escritura*. Buenos Aires: Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2013c. p. 109-158.

NININ, Maria Otília Guimarães; BARBARA, Leila. Engajamento na perspectiva linguística sistêmico-funcional em trabalhos de conclusão de curso de letras. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 52, vol. 1, p. 127-146, jan./jun. 2013.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; FIAD, Raquel Salek. Apropriação do "saber docente": aspectos da relação teoria e prática. In: KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de; CAVALCANTI, Marilda do Couto. (Orgs.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 299-316.

PASQUOTTE-VIEIRA, Eliane Aparecida. *Letramentos acadêmicos: (re)significações e (re)posicionamentos de sujeitos discursivos*. 2014.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Tese (Doutorado). – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas.

PEREIRA, Bruno Gomes. *Relocalização de saberes acadêmicos na construção de vozes de professores em formação inicial na escrita acadêmica convencional e reflexiva*. 2016. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

\_\_\_\_\_. Fundamentos teóricos para o ensino de língua materna mediado por gêneros discursivos: o circuito curricular mediado por gêneros (circuito curricular mediado por gêneros). *Cadernos do Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Ensino de Língua e Literatura*. Rio de Janeiro, vol. 01, 2015a, p. 36-47.

\_\_\_\_\_. Linguística sistêmico-funcional e letramento linguístico: fundamentações teóricas e contribuições para o ensino. In.: \_\_\_\_; LIMA, Bonfim Queiroz; FRANCO, Isaquia dos Santos Barros. (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. Pará de Minas: Editora Virtual Books, 2015b, p. 12-26.

\_\_\_\_\_. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura). – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

PIRES-PEREIRA, Iris Susana. Writing and the Situated Construction of Teachers' Cognition: Portfolios as Complex Performative Spaces. *Language and Education*, n. 39, vol. 7, p. 1-19, 2014.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Leitura e (re) escritura de textos: subsídios teóricos e práticos para o seu ensino*. Catanduva: Rêspel, 2001.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, ano I, n. I. 2009.

SIGNORINI, Inês. Prefácio. In.: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 7-18.

SILVA, Wagner Rodrigues. Gêneros em práticas escolares de linguagens: currículo e formação do professor. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. 2015 (no prelo).

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. *Reflexão pela escrita no estágio supervisionado da licenciatura: pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2014a.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre o contexto de cultura na linguística sistêmico-funcional. *XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*, 2014b, p. 1-13.

\_\_\_\_\_ et al. Linguística sistêmico-funcional na sala de aula. *Raído*, Dourados, MS, vol. 9, n. 18, p. 137-172, jan./jun. 2015a.

\_\_\_\_\_; ESPÍNDOLA, Eliane. Afinal, o que é gênero na linguística sistêmico-funcional? *Revista da Anpoll*, n. 34, p. 259-307, Florianópolis, jan./jun. 2013.

STREET, Brian Vincent. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

\_\_\_\_\_. *Literacy in the Theory and Practice*. Cambridge University Press, 1984.

THOMPSON, Geoff. *Introducing Functional Grammar*. 3. ed. London: Routledge, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad.: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA:  
UMA PROPOSTA DE ANÁLISE  
PARA FINS DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

*Welton Rodrigues Santos* (IFBaiano; PUC-Minas)  
[weltonsantos83@gmail.com](mailto:weltonsantos83@gmail.com)

RESUMO

O trabalho com textos pressupõe um planejamento para se traçarem estratégias para se alcançar a aprendizagem. Organizamos nossos pensamentos e nossa linguagem em textos que, segundo Bronckart (2008), são "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário". Entretanto, dependendo da finalidade da produção verbal a ser veiculada, serão organizados a partir de arquetextos de uma determinada comunidade linguageira (BRONCKART, 2008). Assim, propõe-se uma sequência didática voltada para uma aula de português com leitura e produção textual do gênero crônica para estudantes da educação básica. A atividade consiste em o aluno ter acesso, primeiramente, a informações referentes ao gênero proposto, pois os gêneros textuais possuem uma identidade que nos direciona a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, relativamente ao léxico, ao grau de formalidade ou à natureza dos temas. Depois, através da leitura da crônica "Uma Lição de Vida", de Jorge Fernando dos Santos, o estudante terá contato com uma produção já publicada de um cronista consagrado. Numa terceira etapa, o professor fará uma análise da referida crônica, com os alunos, com base a proposta em Bronckart (2007). Deste modo, juntamente com os estudantes, o professor destrinchará o texto para que eles compreendam sua estrutura e sua infraestrutura geral, seus mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Por fim, os alunos buscarão um assunto de seu interesse em jornais, revistas etc. para produzirem uma crônica. Os interlocutores serão os próprios estudantes que, através da leitura de seus textos em sala de aula, compartilharão suas experiências de produção. Nossa base teórica se encontra em Bakhtin (1992), Bronckart (2001 e 2008), Matencio (2013) e Moisés (2004).

**Palavras-chave:** Gênero textual. Crônica. Análise do discurso. Aprendizagem. Texto.

### *1. Introdução*

O trabalho com textos em sala de aula pressupõe o uso de um planejamento para se traçar estratégias com o objetivo de que a aprendizagem seja alcançada. Todos nós organizamos nossos pensamentos e nosso agir linguageiro em textos que, segundo Jean-Paul Bronckart (2008), é "toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário". No entanto, a depender da finalidade da produção verbal a ser veiculada, esses

textos serão organizados a partir de modelos chamados de arquitextos de uma determinada comunidade linguageira. (BRONCKART, 2008)

Nessa perspectiva, este artigo propõe uma análise textual voltada para uma aula de língua portuguesa com fins de leitura e produção de texto do gênero crônica com estudantes da educação básica. Por ser uma proposta, o leitor, possível professor de língua portuguesa, terá as bases iniciais, podendo, a partir dessa proposta, aprimorar e adaptar às diversas realidades educacionais existentes no Brasil. Assim, ao longo das próximas páginas, será apresentada uma base teórica concernente a perspectiva adotada para análise dos gêneros textuais que terá como principais expoentes Bakhtin e Jean-Paul Bronckart. Em seguida, serão abordadas algumas características do gênero crônica, a fim de direcionar os leitores quanto as peculiaridades e surgimento desse gênero. Além disso, será sugerida uma proposta de atividade que pode ser aplicada em sala de aula com estudantes da educação básica, com fins de leitura e produção do gênero crônica. Por fim, será apresentada a análise da crônica “Uma Lição de Vida” do cronista Jorge Fernando dos Santos, baseada na perspectiva do folhado textual proposto por Jean-Paul Bronckart (2009).

## **2. Base Teórica**

### **2.1. Gêneros textuais**

O uso da língua permeia todas as esferas das atividades humanas, sejam elas de ordem profissional, pessoal, religioso, jornalístico, teatral, consideradas simples ou complexas. O modo e os tipos de utilização da língua são diversos e, em muito, variados, porém essa diversidade de usos não implica na unidade que a língua de uma determinada comunidade linguística possui. Esses usos da língua podem ocorrer nas modalidades oral e escrita, através de enunciados concretos que, por sua vez, são únicos, pois dependem de todo um contexto que assim os torna. A formação de um enunciado é feita a partir de três elementos básicos, sendo eles o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional, conforme afirma Mikhail Bakhtin (2003):

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (2003, p. 280)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

As esferas das atividades humanas, por conta dos usos que lhes são mais pertinentes e apropriados, elaboram seus respectivos tipos de enunciados, a fim de satisfazerem determinadas necessidades de produção textual (oral ou escrita). São esses tipos de enunciados, que apresentam uma relativa estabilidade de produção e que se destinam a determinadas esferas de atividade social, que Mikhail Bakhtin (2003) denomina de gêneros do discurso.

No entanto, é importante salientar que, apesar de os gêneros discursivos apresentarem relativa estabilidade, como citado anteriormente, essa estabilidade não se resume a forma, apesar de muitos gêneros que circulam socialmente serem identificados pela sua estrutura linguístico-textual. Logo, na visão bakhtiniana, a noção de gênero está vinculada à interação dos indivíduos nas mais diversas esferas da sociedade, conforme explica Rosângela Hammes Rodrigues (2007) baseando-se na noção de gênero de Mikhail Bakhtin e o Círculo:

Em segundo lugar, correlacionam os gêneros às esferas da atividade e comunicação humanas, mas especificamente às situações de interação dentro de determinada esfera social (esfera cotidiana, do trabalho, científica, escolar, religiosa, jornalística, etc.). É somente nessa situação de interação que se podem apreender a constituição e o funcionamento dos gêneros. O que constitui um gênero é sua ligação com uma situação social de interação e não as suas propriedades formais. (RODRIGUES, 2007, p. 164)

Schneuwly (1994), apresenta os gêneros do discurso como instrumentos, corroborando com a noção de gêneros do discurso em Mikhail Bakhtin. O instrumento (gêneros do discurso) se posiciona entre o sujeito que age discursivamente e o objeto sobre o qual age ou situação na qual esse sujeito age, determinando o comportamento do indivíduo, guiando-o, afinando-o e o diferenciando em sua percepção da situação onde ele (o indivíduo) é levado a agir, tornando, assim, a atividade discursiva tripolar: sujeito, instrumento e situação. Além disso, o instrumento não tem somente a função mediadora do agir discursivo, mas também tem o poder de materialização dessa ação, pois pode também representar a ação discursiva, como afirma Schneuwly (1994) “as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, independentemente desta, nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas”.

Jean-Paul Bronckart (2001) discorre sobre o conceito de gêneros de textos<sup>6</sup> como sendo pré-construtos, ou seja, são instrumentos ou ferramentas que existem antes mesmo das ações do indivíduo. Além disso, os gêneros carregam em si modelos e valores sócio-históricos que caracterizam modelos de referência de certas esferas sociais em determinado estado sincrônico. Sobre a perspectiva de gêneros de textos, Anna Rachel Machado (2007), fazendo referência a Jean-Paul Bronckart (1996), explica que

Eles (os gêneros de textos) são objetos de avaliações sociais permanentes, o que acaba por constituí-los, em determinado estado sincrônico de uma sociedade, como uma espécie de “reservatório de modelos de referência”, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem. Eles se encontram necessariamente indexados às situações de ação de linguagem, i. é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma determinada formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação. (2007, p. 250)

Muitas vezes os usuários de uma língua natural são tentados a identificarem os gêneros textuais tão somente através de determinados traços e elementos textuais, tais como os traços de estrutura formal de produção de uma carta pessoal, de um memorando, de um artigo científico, de uma crônica, enfim, devido a própria familiarização com certos gêneros que lhes são mais acessíveis em sua vida cotidiana. Entretanto, essa identificação meramente formal (estrutural), apesar de útil em algumas situações de determinadas esferas sociais, acaba por desconsiderar o carácter sincrônico dos gêneros textuais, tornando-os atemporais. Agindo dessa maneira, segundo afirma Charles Bazerman (2006), o indivíduo estaria obtendo uma visão incompleta e enganadora de gênero. Ainda segundo Charles Bazerman (2006), “a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentido. O autor, portanto, conceitua os gêneros textuais como sendo:

tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. Gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos. (2006, p. 31)

---

<sup>6</sup> A nomenclatura *Gêneros de Textos* utilizada por Bronckart (2001), a nomenclatura *Gêneros do Discurso* utilizada por Bakhtin (2003) e a nomenclatura *Gênero Textual* utilizada acima no título, neste artigo se equivalem.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os gêneros textuais, a pesar de marcar um estado sincrônico das esferas sociais de uso, não surgem indiscriminadamente do nada. Normalmente, os gêneros surgem ancorados em outros já existentes e isso ocorre devido a mudanças na configuração da realidade social. Pode-se pensar, assim, no gênero conversa telefônica, que surge a partir do século XIX, e recria o gênero conversa face a face; o gênero e-mail que recria o gênero carta pessoal e comercial, e assim por diante. Sobre essa questão, Mikhail Bakhtin (1997) diz que os gêneros passam por um processo de transmutação e de assimilação de um gênero por outro, gerando outros novos. Tzvetan Todorov (1980) afirma que “um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos: por inversão, por deslocamento, por combinação. (TODOROV, 1980, p. 46)

A grande variedade dos gêneros textuais se divide em dois grandes grupos essencialmente existentes que são os dos gêneros primários (simples) que, segundo Mikhail Bakhtin, consistem naqueles que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea, tais como os diálogos orais das reuniões sociais, dos círculos, linguagem familiar, cotidiana, linguagem sociopolítica, filosófica, etc. O outro grupo é o dos gêneros secundários (complexos) que, segundo o mesmo autor, são aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. (BAKHTIN, 2003, p. 281)

Como visto, a proposta teórica deste trabalho baseia-se em uma visão sociointerativa da língua. Nessa perspectiva, os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas, uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo, como afirma Luiz Antônio Marcschi (2002, p. 22).

### 2.2. O gênero textual crônica

O gênero crônica surgiu no Brasil no século XIX, no período do Romantismo e com o desenvolvimento da imprensa e tratava de diversos temas do cotidiano da época. É considerado um dos gêneros jornalísticos mais antigos e até hoje exerce essa função social de comentar fatos do dia a dia da sociedade, buscando um ângulo diferente, trazendo consigo a reflexão. Inicialmente foi denominado de folhetim, conforme cita João Roberto Faria no prefácio da obra *Crônicas Escolhidas*, de José de Alencar:

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Naqueles tempos, a crônica chamava-se folhetim e não tinha as características que tem hoje. Era um texto mais longo, publicado geralmente aos domingos no rodapé da primeira página do jornal, e seu primeiro objetivo era comentar e passar em revista os principais fatos da semana, fossem eles alegres ou tristes, sérios ou banais, econômicos ou políticos, sociais ou culturais. O resultado, para dar um exemplo, é que num único folhetim podiam estar, lado a lado, notícias sobre a guerra da Crimeia, uma apreciação do espetáculo lírico que acabara de estrear, críticas às especulações na Bolsa e a descrição de um baile no Cassino. (ALENCAR, 1995, p. 11)

Segundo Vanilda Salton Köche e Adiane Fogali Marinello (2013), a crônica consiste em um texto que faz uma reflexão pessoal em relação a fatos do cotidiano que, em alguns casos, aparentemente não tem muita relevância, no entanto, o cronista o significa, colocando-o em evidência, mostrando ângulos não percebidos. As autoras ainda colocam que a crônica não tem pretensão de abordar o fato como um todo, mas sim alguns detalhes mais relevantes. Além disso, esse gênero apresenta algumas características que lhes são comuns, como ser um texto relativamente curto e rápido e também utilizar de uma linguagem comum e familiar que normalmente se aproxima da conversação oral.

Massaud Moisés (1979) destaca além da brevidade da crônica, sua subjetividade. A respeito da brevidade o autor diz que a crônica é um texto curto, de meia coluna de jornal ou de uma página de revista. Quanto a subjetividade, o autor destaca o fato do texto ser escrito com o foco narrativo em primeira pessoa do singular. Para Massaud Moisés, a impessoalidade não é aceita pelo cronista, pois o seu texto é justamente a sua percepção dos fatos do mundo.

Quanto a linguagem, a crônica faz uso de um estilo direto, espontâneo, jornalístico, de fácil apreensão, porém não deixa também de fazer uso da linguagem metafórica que caracteriza os textos literários. (MOISÉS, 1979, p. 256)

De acordo com Vanilda Salton Köche e Adiane Fogali Marinello (2013), existem dois tipos de crônicas, sendo a literária e a não-literária. Na crônica literária, segundo as autoras “o cronista transforma os elementos objetivos em estéticos a partir de sua liberdade e capacidade imaginativa”. Já na crônica não-literária, ainda segundo as autoras, “o autor vale-se da realidade objetiva, com seus dados passíveis de comprovação”. (KÖCHE & MARINELLO, p. 260-261)

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**3. *Proposta de atividade***

- Possibilitar aos estudantes acesso ao gênero textual crônica, levando para sala de aula alguns textos de cronistas consagrados ou de algum cronista que faça parte do contexto social do lugar onde a escola é situada;
- Propor a leitura de algumas crônicas (de preferência aquelas mais curtas), discutindo logo após os temas abordados nos textos;
- Propor uma pesquisa sobre o gênero crônica, buscando suas origens, principais características e funções sociais;
- Analisar uma crônica em sala de aula, juntamente com os estudantes, explorando a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A ideia é desmontar todo o texto para que o estudante perceba a estruturação e tessitura de um texto;
- Propor aos estudantes uma pesquisa de temas da atualidade e do cotidiano, podendo ser aquele que mais chame a atenção de cada estudante, com fins de produzirem uma crônica;
- Após a revisão e observações do professor, propor a reescrita do texto;
- Organizar um dia especial para a leitura e exposição dos textos produzidos ou propor a produção de um livro de crônicas da turma com direito a noite de autógrafos.

**4. *Proposta de análise***

Neste artigo, o método de análise apresentado é o proposto por Jean-Paul Bronckart (2009) que concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas, sendo elas a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Sobre essa divisão/organização Jean-Paul Bronckart diz que

Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente, na constata-

tação do caráter hierárquico (ou parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual. (BRONCKART, 2009, p. 119)

A infraestrutura geral do texto é constituída pelo plano geral do texto, pelas articulações entre os tipos de discursos e pela noção de sequência existente nos textos (BRONCKART, 2009, p. 120 e 121). Os mecanismos de textualização, por sua vez, consistem em criar séries isotópicas para o estabelecimento de coerência temática, está ligada a linearidade do texto e explícita as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais (*Ibid.*, p. 122). Por fim, os mecanismos enunciativos são responsáveis pela manutenção da coerência pragmática do texto, conforme coloca Jean-Paul Bronckart (2009):

contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos (quais são as instâncias que assumem o que é enunciado no texto? Quais são as vozes que aí se expressam? E traduzem as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. (BRONCKART, 2009, p. 130)

O texto a ser analisado neste artigo consiste em uma crônica do mineiro Jorge Fernando dos Santos, intitulada “Uma Lição de Vida”, conforme segue:

#### *Uma lição de Vida*

Uma coisa que sempre me comoveu (e intrigou) é a alegria da rapaziada da coleta de lixo. Dia sim, dia não, o caminhão da SLU desce a minha rua e eles fazem aquela algazarra. Quase sempre estão brincando, tirando sarro uns com os outros, sorridentes e solícitos com os moradores. Mesmo na pressa de apanhar os sacos de lixo, encontram tempo para gritar “bom dia, patrão” ou para comentar a vitória do Galo, a derrota do Cruzeiro ou vice-versa.

Dia desses levantei de bom humor, o que nem sempre acontece nas manhãs quentes de verão. No momento em que saía de casa, vi surgir no topo da rua o grande caminhão amarelo. E eis que de sua traseira saltou um negão todo suado, com um sorriso branco no meio da cara. A vizinha do lado estava lavando o passeio, desperdiçando água como já é de costume. O sujeito limpou o suor na manga da camisa e a cumprimentou. “Será que a senhora me deixa beber um pouco d’água?”, ele perguntou sem rodeios. “Essa água não é boa”, ela disse. “Espera um pouco que eu busco água filtrada”. “Que é isso, madame? Precisa não. Água da mangueira já está bom demais”.

Ela estendeu o jato d’água e ele se deliciou. Depois de beber boas golas, meteu a carapinha sob a água e se refrescou. O sol no céu azul estava de arrebentar mamona e o alto da rua oscilava sob o efeito do calor. O negão agradeceu a “caridade” da minha vizinha e seguiu correndo atrás do caminhão amarelo, dentro do qual atirava os sacos de lixo apanhados no passeio. Na esquina de baixo, o caminhão parou, pois o condomínio em frente sempre produz muitos sacos plásticos. Quando passei pelo negão e seu companheiro, am-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

bos atiravam sacos no triturador do caminhão. Parei na sombra de uma quaresmeira para observar o trabalho deles enquanto esperava ônibus.

O motorista saiu da boleia com um cigarro na boca e perguntou se eu tinha fósforo. Emprésteei-lhe o isqueiro e, enquanto ele acendia o seu “mata rato”, comentei: “Sempre admirei a alegria com que vocês trabalham”. O motorista soprou a fumaça, devolveu-me o isqueiro e comentou: “E por que a gente devia de ser triste?” “Não sei... Um trabalho desses não deve ser mole.” “Claro que não”, ele retrucou. “Mas duro mesmo é a vida de quem revira o lixo à procura de comida. A gente pelo menos não chegamos lá”. Em seguida, ele entrou na boleia, os dois homens de amarelo terminaram a coleta e subiram na carroceria. O caminhão arrancou e eu fiquei pensativo, enquanto esperava o “busun”.

SANTOS, [s/d.]. <<http://umacoisaeoutra.com.br/cultura/jorge.htm>>.

### 4.1. Infraestrutura geral do texto

#### *Plano geral do texto*

- Comentário sobre a percepção da personagem que narra os acontecimentos quanto a um fato da vida que lhe chama a atenção e o intriga. (§ 1);
- O negão cumprimenta a vizinha que lava o passeio e lhe pede água. (§ 2);
- A vizinha estende o jato d’água, o negão se refresca e, logo após, agradece a “caridade” e segue correndo atrás do caminhão. (§ 3);
- O narrador para na sombra de uma quaresmeira enquanto espera o ônibus. (§ 2);
- O motorista sai da boleia do caminhão e pede fósforo à personagem narrador. (§ 4);
- Motorista do caminhão e personagem narrador dialogam sobre quão difícil é a vida de quem trabalha na coleta de lixo urbano. (§4);
- Ponto máximo de reflexão e desfecho da crônica. (§ 4).

#### *Tipo de discurso*

Na crônica “Uma Lição de Vida”, temos um exemplo de tipo de discurso relato interativo. Verifica-se isso pelas unidades linguísticas existentes, apresentando forma verbal e pronomes de 1ª pessoa que implicam o enunciador como um dos participantes da interação:

- “me comoveu” (§ 1);
- “levantei” e “vi surgir” (§ 2);
- “passei” e “parei” (§ 3)
- “emprestei-lhe”, “comentei”, “admirei”, “eu fiquei” e “esperava” (§ 4).

Outra característica do discurso relato interativo na referida crônica de Jorge Fernando dos Santos é o uso dos pretéritos perfeito e imperfeito que coloca os conteúdos apresentados como estando distantes temporalmente em relação ao momento da produção, estabelecendo-se uma relação de disjunção (MACHADO, 2007, p. 244):

- “comoveu” (§ 1);
- “levantei”, “saía”, “soltou”, “estava lavando”, “limpou”, “cumprimentou” e “perguntou” (§ 2);
- “estendeu”, “deliciou”, “meteu”, “refrescou”, “oscilava”, “agradeceu”, “seguiu”, “atirava”, “parou”, “passei”, “atiravam”, “parei”, “esperava” (§ 3);
- “saiu”, “perguntou”, “tinha”, “emprestei-lhe”, “acendia”, “comentei”, “admirei”, “soprou”, “devolveu-me”, “comentou”, “retruncou”, “entrou”, “terminaram”, “subiram”, “arrancou”, “fiquei” e “esperava” (§ 4)

No entanto, na crônica analisada, apesar de predominar o discurso relato interativo, pode-se perceber também traços do discurso interativo, tais como pronomes de 1ª e 2ª pessoas<sup>7</sup>, que implicam os participantes da interação, além de verbos no tempo presente que colocam o conteúdo verbalizado concomitantemente ao momento de produção.

---

<sup>7</sup> Nos diálogos diretos apresentados no texto, os verbos na 3ª pessoa possuem valor de 2ª, já que este encontra-se em desuso no português brasileiro.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Sequência*

O texto foco de análise apresenta uma sequência narrativa predominante nos quatro parágrafos do texto, podendo ser dividido da seguinte forma:

- Situação inicial (§ 1);
- Ações e complicação (§ 2 e 3);
- Avaliação e Resolução Final (§ 4).

**4.2. Mecanismos de textualização**

*Conexão*

Os mecanismos de conexão possuem a utilidade de contribuir na marcação da progressão temática do texto e são realizados por organizadores textuais, tais como conjunções, advérbios, locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases, que, segundo Jean-Paul Bronckart (2009), “podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discurso e entre fases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas” (p. 122). Seguem os organizadores textuais que constituem mecanismos de conexão no texto em foco:

- “Dia sim, dia não”, “Quase sempre” e “mesmo na pressa” – Articulam seguimentos que compõem a observação do narrador-personagem na situação inicial (§ 1);
- “Dia desses” – Marca a articulação entre a situação inicial do texto (§ 1) e o início das ações (§ 2);
- “No momento” (§ 2) – Marca a articulação entre o início das ações e a complicação;
- “Na esquina de baixo” (§ 3) – Marca a articulação entre a complicação e a avaliação;
- “Em seguida” (§ 4) – Marca a articulação entre a avaliação e a resolução final da narrativa.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Existem também outros organizadores textuais ao longo da narrativa que estabelecem conexões sintáticas, conforme seguem:<sup>8</sup>

- “que”, “e”, “da”, “com”, “para” e “ou” (§ 1);
- “como” e “sem” (§ 2);
- “depois”, “sob”, “atrás”, “dentro”, “no passeio”, “pois”, “sempre” e “enquanto” (§ 3);
- “se”, “claro que não”, “mas” e “pelo menos” (§4).

### *Coesão nominal*

Os mecanismos de coesão nominal têm como função, através da anáfora, introduzir temas e/ou personagens novos na tessitura do texto, além de assegurar a retomada ou substituição dos mesmos. As anáforas podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, além de alguns sintagmas nominais. Seguem exemplos de como se dá a coesão textual no texto em foco:<sup>9</sup>

#### *Parágrafo 1*

- “rapaziada da coleta de lixo” – Introdução de personagem por um sintagma nominal indefinido;
- “eles” – Retomada do personagem por pronome pessoal;
- “Ø estão brincando” – Retomada do personagem por elipse;
- “Ø encontram tempo” – Retomada do personagem por elipse;
- Introdução do narrador-personagem que será identificado no texto apenas por desinências verbais de 1ª pessoa, facilmente identificáveis pelo contexto, em uma sucessão de elipses, sendo retomado apenas duas vezes pelo pronome pessoal “eu” no parágrafo 4.

---

<sup>8</sup> Evitou-se a repetição, colocando-se apenas uma vez cada organizador textual, independentemente do número de vezes em que aparece no texto.

<sup>9</sup> Outros exemplos de coesão textual existem no texto, porém não foram listados para evitar excesso de repetições.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*Parágrafo 2*

- “um negão” – Introdução de personagem por SN indefinido;
- “a vizinha do lado” – Introdução de personagem por SN indefinido;
- “o sujeito” – Retomada de personagem (negão) por SN indefinido;
- “a cumprimentou” – Retomada de personagem (vizinha) por pronome oblíquo átono;
- “a senhora” – Retomada de personagem (vizinha) por SN indefinido;
- “me deixa” – Retomada de personagem (negão) por pronome oblíquo átono;
- “ele” – Retomada de personagem (negão) por pronome pessoal do caso reto;
- “ela” – Retomada de personagem (vizinha) por pronome pessoal do caso reto;
- “eu” – Retomada de personagem (vizinha) por pronome pessoal do caso reto;
- “madame” – Retomada de personagem (vizinha) por SN indefinido.

*Parágrafo 3*

- “se deliciou” – Retomada de personagem (negão) por pronome oblíquo átono;
- “Ø meteu” – Retomada de personagem (negão) por elipse;
- “se refrescou” – Retomada de personagem (negão) por pronome oblíquo átono;
- “o negão” – Retomada de personagem por SN indefinido;
- “minha vizinha” – Retomada de personagem por SN indefinido;
- “Ø seguiu” – Retomada de personagem por elipse;

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- “caminhão amarelo” – Introdução de novo elemento;
- “do qual” – Retomada de elemento (caminhão);
- “pelo negão e seu companheiro” – Retomada de personagem e introdução de novo personagem por SN indefinido;
- “ambos” – Retomada de personagens por pronome indefinido;
- “deles” – Retomada de personagens por pronome possessivo.

### *Parágrafo 4*

- “o motorista” – Introdução de personagem por SN indefinido;
- “Ø emprestei-lhe” – Retomada de personagem por elipse (narrador-personagem) e por pronome oblíquo átono (o motorista);
- “seu” – Retomada de personagem por pronome possessivo;
- “vocês” – Retomada de personagens por pronome pessoal;
- “a gente” – Retomada de personagem por pronome indefinido.

### *Coesão Verbal*

Os mecanismos de coesão verbal são responsáveis pela organização temporal e hierárquica dos processos verbalizados no texto que são essencialmente realizados pelos tempos verbais (BRONCKART, 2009. p. 126-127). Vale destacar que esses mecanismos de coesão estão diretamente relacionados aos tipos de discursos existentes no texto.

No texto em análise, no primeiro parágrafo, em que apresenta um segmento de discurso interativo, o tempo base é o presente (é, desce, fazem, estão, encontram) que atribui, aos processos verbalizados a que se aplica, uma temporalidade genérica, isto é, que não se prende ao tempo presente de produção. Além do tempo presente, ocorrem também dois verbos no pretérito perfeito simples (comoveu, intrigou) que parecem dar traços, ou motivarem, a narração que se desenvolverá no decorrer do texto.

O segmento de narração, que compreende aos parágrafos de 2 a 4, apresenta como base dois tempos: o pretérito perfeito e o imperfeito. O

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

primeiro indica que os processos aos quais se aplica são colocados em primeiro plano, enquanto que o pretérito imperfeito indica que os processos estão colocados em segundo plano.

Dentro do segmento narrativo contem ainda segmentos de discurso direto em que o tempo presente (deixa, busco, trabalham, deve, revira, chegamos) é tido como base. A utilização do presente coloca os conteúdos verbalizados como concomitantes ao momento da produção.

### 4.3. Mecanismos enunciativos

#### *Posicionamentos enunciativos e vozes*

Na crônica “Uma Lição de Vida” de Jorge Fernando dos Santos, apresentam-se fortes traços da voz do autor empírico, uma vez que o narrador que apresenta e discute os acontecimentos é identificado apenas por marcas de primeira pessoa, além de se tratar de uma crônica que, normalmente, apresenta o olhar do cronista sobre determinados fatos do cotidiano.

- “Uma coisa que sempre me comoveu (e intrigou)...” (§ 1);
- “Dia desses levantei de bom humor...” (§ 2);
- “Quando passei pelo negão e seu companheiro...” (§3);
- “... e perguntou se eu tinha fósforo” (§ 4)<sup>10</sup>.

Além da voz do autor empírico, percebe-se também a voz de personagens que estão diretamente ligados ao percurso temático, conforme segue:

- “Será que a senhora me deixa beber um pouco d’água?” (§ 2);
- “Essa água não é boa” (§ 2);
- “Sempre admirei a alegria com que vocês trabalham.” (§ 4);
- “E por que a gente devia de ser triste?” (§ 4);
- “Não sei... Um trabalho desses não deve ser mole.” (§ 4);
- “Claro que não” (§ 4);

---

<sup>10</sup> Existem outros casos que não foram destacados, a fim de evitar a exatidão.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- “Mas duro mesmo é a vida de quem revira o lixo à procura de comida. A gente pelo menos não chegamos lá.” (§ 4).

### *Modalizações*

No texto em foco, há a predominância de modalizações apreciativas por seu conteúdo tratar principalmente das impressões do cronista sobre um determinado recorte de um fato cotidiano, porém se pode encontrar também exemplos de modalização lógica, conforme os casos a seguir:

#### *Modalização Apreciativa*

- “desperdiçando água, como de costume” (§ 2);
- “essa água não é boa” (§ 2);
- “água de mangueira já está bom demais” (§ 2);
- “o sol no céu estava de arrebentar mamona” (§ 3);
- “sempre admirei a alegria com que vocês trabalham” (§ 4);
- “um trabalho desses não deve ser mole” (§ 4).

#### *Modalização Lógica*

- “claro que não” (§ 4);
- “mas duro mesmo é a vida de quem revira o lixo a procura de comida” (§ 4).§

## **5. Conclusão**

O trabalho docente exige, além do conhecimento técnico da disciplina, estratégias pedagógicas para que a aprendizagem dos estudantes seja alcançada. O trabalho com gêneros pode ser visto, então, como um caminho para acessar conhecimentos existentes nos discentes, assim como de construir novos conhecimentos. Como visto na análise da crônica, os conhecimentos gramaticais, de compreensão e interpretação textual e de produção escrita podem ser desenvolvidos de forma mais aprofundada e significativa. Por fim, essa proposta pode servir como meio para des-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

partar o interesse dos estudantes para a produção textual de uma forma contextualizada, visando um fim que não seja apenas a avaliação quantitativa feita pelo professor, mas sim visando um interlocutor que dialogará direta ou indiretamente com seu texto.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Volochinov N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad.: Michel Lauhd e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BAZERMAN, Charles; DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009.

FARIA, João Roberto. Prefácio. In: ALENCAR, José de. *Crônicas escolhidas*. São Paulo: Ática, 1995.

KÖCHE, Vanilda Salton; MARINELLO, Adiane Fogali. O gênero textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. *Revista E-Scrita*. Nilópolis, vol. 4, n. 3, p. 256-271, 2013.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MOISÉS, Massaud. *A criação literária: prosa*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée. *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 152-183.

SANTOS, Jorge Fernando dos. Uma lição de vida. *Uma Coisa e Outra: Cultura e Comportamento*. Disponível em: <<http://umacoisaeoutra.com.br/cultura/jorge.htm>>. Acesso em: 10-12-2009.

TODOROV, Tzvetan. A origem dos gêneros. In: \_\_\_\_\_. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 43-58.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
**O TEXTO E O AUTOR:**  
**QUESTÕES DE AUTORIA NO PROCESSO CRIATIVO  
DE ALEILTON FONSECA EM *NHÔ GUIMARÃES***

*Adna Evangelista Couto dos Santos* (UFBA)  
[adnacouto@gmail.com](mailto:adnacouto@gmail.com)

*Silvia La Regina* (UFBA/UFESB)  
[silvialaregina@gmail.com](mailto:silvialaregina@gmail.com)

**RESUMO**

O autor pode ser definido como o ser que se apodera e manipula intencionalmente a linguagem para atingir seus objetivos com o texto. No entanto, esse poder de manipulação não o transforma numa voz soberana e única no texto, outras vozes dialogam do processo de escritura: as leituras que fez, as vivências, o que ouviu, o que viu, e também os registros críticos que podem aparecer nos manuscritos de uma obra. Todos esses aspectos corroboram no compartilhamento da função autor. Objetiva-se através deste trabalho, discutir questões de autoria na contemporaneidade através do estudo crítico do processo criativo de Aleilton Fonseca, em *Nhô Guimarães*.

**Palavras-chave:** Texto. Autor. Autoria. Processo criativo.

**1. Considerações iniciais**

O autor pode ser definido como o ser que se apodera e manipula intencionalmente a linguagem para atingir seus objetivos com o texto. No entanto, esse poder de manipulação não o transforma numa voz soberana e única no texto, outras vozes dialogam do processo de escritura: as leituras feitas, as vivências, o que ouviu, o que viu, e também os registros críticos que podem aparecer nos manuscritos de uma obra. Todos esses aspectos corroboram no compartilhamento da função autor. Objetiva-se através deste trabalho, discutir questões de autoria na contemporaneidade através do estudo crítico do processo criativo de Aleilton Fonseca, em *Nhô Guimarães*.

**2. Aleilton Fonseca: o autor**

Aleilton (Santana da) Fonseca nasceu em Itamirim, hoje Firmino Alves - Bahia, em 21 de julho de 1959. É casado com a Profa. Dra. Rosana Ribeiro Patrício e tem dois filhos, Diogo e Raul Fonseca. É poeta, ficcionista, ensaísta e professor universitário. Em 1963, sua família se fixou em Ilhéus-Bahia, onde o escritor viveu a infância e a adolescência,

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

cursou até o primeiro ano do segundo grau, escreveu e publicou seus primeiros textos em jornais.

Em 1977, ingressou na Escola Média de Agropecuária Regional da Ceplac (EMARC), na cidade de Uruçuca – Bahia, onde se formou em Técnico Agrimensor. Atualmente, essa escola é um Instituto Federal de Educação. Ingressa no curso de letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1979 e se transfere para Salvador, que adota como seu ambiente de formação cultural. Organiza seu primeiro livro de poemas, que recebe Menção Honrosa no Concurso Prêmios Literários da Universidade Federal da Bahia – 1980 e é, logo depois, selecionado para abrir a série de poesia da Coleção dos Novos da Fundação Cultural do Estado da Bahia, que publicou 14 novos autores baianos no início da década de 1980 e fixou o perfil da Geração 80 no estado.

Em 1981 publica o seu primeiro livro, *Movimento de Sondagem* (Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981) que recebeu, entre outros, a atenção de Carlos Drummond de Andrade, que lhe escreveu uma carta de incentivo e de Rubem Braga, que publicou dois de seus poemas na coluna “A Poesia é Necessária”, na *Revista Nacional*, semanário que circulava encartado nos principais jornais das capitais. No ano de 1984, atua como professor no curso de letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), transferindo-se para a cidade de Vitória da Conquista, e ainda neste mesmo ano publica o livro de poemas *O Espelho da Consciência* (1984).

Em 1988, ingressa no mestrado em letras, na Universidade Federal da Paraíba. Fixa-se com a família em João Pessoa. Em 1990 retorna às atividades na UESB, trabalhando no curso de letras. Em 1992 defende a dissertação de mestrado sobre música e literatura romântica, que foi publicada em livro no ano de 1996, pela editora 7Letras, do Rio de Janeiro, com o título: *Enredo Romântico, Música ao Fundo: Manifestações Lúdico-Musicais no Romance Urbano do Romantismo*.

Em 1993 ingressa no doutorado em literatura brasileira, na Universidade de São Paulo, fixando-se com a família na capital paulista. Após a publicação do livro *O Espelho da Consciência* (1984), Aleilton Fonseca só volta a publicar em 1994, em edição artesanal, o metapoema *Teoria Particular (Mas Nem Tanto) do Poema*.

Em 1997 conclui o doutorado na Universidade de São Paulo (USP), com a defesa da tese intitulada: A poesia da cidade: imagens urbanas em Mário de Andrade. Em 1998, funda, em parceria com Carlos

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Ribeiro e outros escritores, *Iararana – Revista de Arte, Crítica e Literatura*, periódico de divulgação da Geração 80.

No ano de 1999, transfere-se para a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), integrando-se ao grupo fundador do curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Diversidade Cultural (PPGLDC). Em 2001 publica o livro de contos *O Desterro dos Mortos*, que posteriormente teve a 2ª edição publicada em 2010 pela Editora Via Litterarum, uma 3ª edição em 2012 e ainda uma 4ª edição publicada neste ano (2016). Em 2003 leciona, como professor convidado, na Universidade de Artois (França). Neste ano e nos seguintes faz palestras nas universidades: Sorbonne Nouvelle, Nanterre, Artois, Rennes, Toulouse Le Mirail (França) e ELTE (Budapeste).

Ainda em 2003, recebeu o Prêmio Nacional Herberto Sales – Contos, da Academia de Letras da Bahia, com o livro *O Canto de Alvorada*, publicado neste mesmo ano, com 2ª edição em 2004, pela editora José Olympio.

Em 2005 coorganiza (com o escritor Cyro de Mattos) o livro *O Triunfo de Sosígenes Costa: Estudos, Depoimentos, Antologia* (Ilhéus: Editus; Feira de Santana: UEFS Editora, 2005), que recebeu o Prêmio Marcos Almir Madeira 2005, da União Brasileira de Escritores-Rio de Janeiro. Em 2006, publicou poemas em francês, traduzidos por Dominique Stoenesco, na edição especial da revista *Autre Sud*, de Marselha/França, no dossiê poético *Voix croisées Brésil-France*. É também correspondente da revista francesa *Latitudes: cahiers lusophones*. Publica também em 2006, *Nhô Guimarães*, pela editora Bertrand Brasil. O romance relata a vida de uma senhora com idade avançada, uma mulher simples, do interior, que conta histórias que vivenciou ou ouviu de outras pessoas. O escritor cria essa narradora do cotidiano, simples e experiente ao mesmo tempo. Ainda em 2006, participa do dossiê bilíngue de poesia português/francês da revista *Iararana*, n. 11.

Em 2008, o escritor publicou o livro *Les marques du feu et autres nouvelles de Bahia*,<sup>11</sup> em Paris, pela editora Lanore, que foi traduzido pelo jornalista Dominique Stoenesco. Em 2009 completou 50 anos e foi homenageado pelo Lycée des Arènes, em Toulouse-França, com uma exposição de trabalhos de alunos do ensino médio, orientados pela Profa. Brigitte Thierion, sobre seu livro *O Canto de Alvorada*. Na Bahia foi

---

<sup>11</sup> Em português: "As marcas de fogo e outras novelas da Bahia".

homenageado pelo Instituto de Letras – UFBA, através de um seminário sobre sua obra intitulado: "Trajetória Criativa: 50 anos de Aleilton Fonseca". Essa homenagem foi uma atividade que fez parte do projeto de pesquisa "Migrações: o Escritor e Seus Múltiplos", do qual Aleilton Fonseca é um dos escritores estudados. Ainda neste mesmo ano (2009) foi também homenageado pela Academia de Letras da Bahia e seu romance *Nhô Guimarães* foi transformado na peça de teatro: "Nhô Guimarães", protagonizada pela atriz Deusi Magalhães e dirigida por Edmilson Mota, os quais fizeram a adaptação.

Também em 2009, Aleilton Fonseca organizou juntamente com a Dra. Rosana Patrício Patrício, e professora da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), um livro intitulado *Cantos e Recantos da Cidade: Vozes do Lirismo Urbano*, composto de seis ensaios produzidos por mestrandos do Programa de Pós-graduação em Literatura e Diversidade Cultural (PPgLDC-UEFS). A editora *Via Litterarum* foi responsável pela publicação. No ano seguinte (2010), também pela *Via Litterarum*, publicou *A Mulher dos Sonhos e Outras Histórias de Amor* e a segunda edição de *O Desterro dos Mortos*.

Foi coordenador do curso de mestrado no Programa de Pós-graduação em Literatura e Diversidade Cultural na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), de 2008 a 2012.

Em 2013, recebeu o título de Professor de Honra, da Uninorte, em Assunção, Paraguai. Em 2014, recebeu a Medalha Camões (Núcleo de Artes de Lisboa) e o Troféu Carlos Drummond de Andrade e também recebeu a Comenda do Mérito Cultural, do Governo do Estado da Bahia.

Sua obra, de forma geral, abrange livros de poesia, ensaios, contos e romances. A seguir a relação dessas obras:

1. *Movimento de sondagem*. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1981. "Coleção dos Novos, vol. 2 – série Poesia".
2. *O espelho da consciência*. Salvador: Gráfica da UFBA, 1984.
3. *Teoria particular (mas nem tanto) do poema — ou poética feita em casa*. São Paulo: Edições D’Kaza, 1994.
4. *Enredo romântico, música ao fundo*. (Ensaio) Rio de Janeiro: 7 Letras, 1996.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

5. *Oitenta: poesia e prosa*. Coletânea comemorativa dos 15 anos da “Coleção dos Novos”. Salvador: BDA-Bahia, 1996. (Organizado por: Aleilton Fonseca e Carlos Ribeiro)
6. *Jaú dos bois e outros contos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
7. *Rotas e imagens: literatura e outras viagens*. Feira de Santana: UEFS/PPGLDC, 2000. (Organizado por: Aleilton Fonseca e Rubens Alves Pereira)
8. *O desterro dos mortos*. (Contos). Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
9. *O canto de Alvorada*. (Contos). Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
10. *O triunfo de Sosígenes Costa: estudos, depoimentos, antologia*. Ilhéus: Editus, 2004. (Organizado por: Cyro de Mattos e Aleilton Fonseca).
11. *As formas do barro & outros poemas*. Salvador: EPP, 2006.
12. *Nhô Guimarães*. (Romance). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
13. *Todas as casas*. (Contos, livro coletivo). Salvador: EPP, 2007.
14. *Les marques du feu et autres nouvelles de Bahia*. Paris: Lanore, 2008. (Tradução de Dominique Stoenesco).
15. *Guimarães Rosa, écrivain brésilien centenaire*. Bruxelas: Librairie Orfeu, 2008.
16. *O olhar de Castro Alves: ensaios críticos de literatura baiana*. Salvador: ALB/ALBA, 2008. (Organizado por: Aleilton Fonseca).
17. *O pêndulo de Euclides*. (Romance). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
18. *Todas as guerras* (Contos, livro coletivo). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
19. *Cantos e recantos da cidade: vozes do lirismo urbano*. Itabuna: Via Litterarum, 2009.
20. *A mulher dos sonhos e outras histórias de humor*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.
21. *O desterro dos mortos*. (Contos). 2. ed. Itabuna: Via Litterarum, 2010. (3. ed. 2012).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na sequência, suas publicações mais recentes:

22. *Memorial dos corpos sutis* (novela). Salvador: Caramurê, 2012.
23. *As marcas da cidade* (contos). Salvador: Caramurê, 2012.
24. *Sosígenes Costa. Melhores poemas*. São Paulo: Global, 2012. (Seleção e organização Aleilton Fonseca)
25. *Um rio nos olhos / Une rivière dans les yeux*. Ilhéus: Mondrongo, 2012 (trad. Dominique Stoenesco).
26. *Jorge Amado nos terreiros da ficção* (ensaios). Itabuna: Via Litterarum; Salvador: Casa de Palavras/FCJA, 2012. (Org. Myriam Fraga, Aleilton Fonseca, Evelina Hoisel)
27. *La femme de rêve*. Montreal, Canadá: Marcel Broquet, 2013.
28. Jorge Amado; cem anos escrevendo o Brasil (ensaios). Salvador: Casa de Palavras/FCJA, 2013. (Org. Myriam Fraga, Aleilton Fonseca, Evelina Hoisel)
29. *Un río en los ojos*. New Orleans. LA. USA. University Press of the South, 2013. (trd. Alain Saint-Saës).
30. Jorge Amado. Cacaú: a volta ao mundo em 80 anos. Salvador: Casa de Palavras/ FCJA, 2014. (Org. Myriam Fraga, Aleilton Fonseca, Evelina Hoisel)

### **3. O romance *Nhô Guimarães***

A obra *Nhô Guimarães* pode é um texto escrito em prosa, uma narrativa que traz em seu contexto principal uma homenagem ao escritor João Guimarães Rosa, no cinquentenário de *Grande Sertão: Veredas*. É um romance audacioso, completo e independente, pois transcende a homenagem e ganha vida própria. Aleilton Fonseca trabalha a linguagem de forma imaginativa e cria uma personagem que, ao narrar histórias e “causos” em boa parte inspirados no imaginário popular brasileiro e no vasto universo rosiano, relembra seu velho amigo Nhô Guimarães. (SANTOS, 2011, p. 133)

Aleilton Fonseca consegue, especialmente na linguagem, recriar Guimarães Rosa. Ele cria uma narradora sertaneja que integra inteiramente o universo rosiano. O autor tem um estilo peculiar, próprio e característico. Sua linguagem tem muito do perfil de Guimarães Rosa, mas

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

não faz uma imitação. O que ambas têm em comum é a grande naturalidade, a sensação de que as palavras surgem da alma brasileira. Só assim é possível explicar porque palavras não encontradas no nosso dia-a-dia parecem ter sempre existido, são imediatamente compreendidas como se representassem um mundo que temos em comum; quase que uma meta-linguagem radicada no inconsciente da coletividade.

No livro, o autor relata a vida de uma personagem sertaneja, uma mulher de idade avançada, simples, do interior, que conta histórias que vivenciou ou ouviu de outras pessoas. Ela, uma senhora muito astuta, esparta e vivida, se define da seguinte forma:

O senhor veja: estou na casa dos oitenta. Nessa idade, vou vivendo sem passar precisão. Nas terras ao redor, pouquinhos, porém dadivosas, planto e colho de um tudo o pouco que preciso para o meu sustento. [...] O senhor veja: sou uma velha arrumada, vivo em paz no meu sossego. Sei me cuidar. (FONSECA, 2006, p. 5)

Toda narrativa começa quando, confundido com um certo Nhô Guimarães, o tal “senhor” para e ouve as histórias da tão receptiva e animada octogenária.

– Nhô Guimarães, o senhor por aqui? Há quanto tempo! Ah, não. Nsh, nsh! Não é ele, não. Mas, quem é o senhor? Apeie, chegue à frente, a casa é nossa. Entre, que lhe dou uns goles de água fresca. [...] Estes caminhos andam numa poeira danada, essa secura, sem chuvas. Isto é o sertão. (FONSECA, 2006, p. 11)

É um livro de 176 páginas, que teve sua primeira edição em 2006, pela editora Bertrand Brasil. O romance é dividido em 36 capítulos e, apesar de haver um “causo” em cada um deles (à exceção do primeiro e último capítulos), há uma ligação entre todos. Essa liga, esse laço, é justamente a amizade da personagem octogenária e do seu falecido marido com Nhô Guimarães e a esperança que ela tem de ainda poder encontrar, ao menos uma última vez, com Nhô Guimarães e com o filho que se perdera na cidade. (SANTOS, 2011, p. 134)

“Aleilton Fonseca resgata uma prosa cheia de beleza, cuja oralidade passa por um apuro formal que lhe filtra os cacoetes e excessos”, é o que escreve Antônio Torres nas orelhas do livro *Nhô Guimarães* (2006). Acrescenta também que faz esse resgate sem abdicar do colorido, do ritmo e sabor das conversas num varandado ou ao pé do fogão, para espantar o medo das assombrações, ou se livrar das más lembranças. Afirma ainda que Aleilton Fonseca nos prende a uma narrativa construída por atalhos, ao modo sertanejo, e nos remete às origens de um univer-

so real que se tornou lendário, e faz isso com muita imaginação. Em entrevista<sup>12</sup> o escritor Aleilton Fonseca define o romance da seguinte forma

Trata-se de um romance formado por um conjunto de histórias encaixadas. O teórico Tzvetan Todorov fala dessa técnica do encaixe. *Nhô Guimarães* é um romance multifacetado, com uma história de base (a vida da personagem em família, e seus encontros com Nhô Guimarães), que aglutina a narrativa como um todo. A essa história de fundo agregam-se as diversas histórias menores, que se encaixam passo a passo na cadeia narrativa. O texto era inicialmente um conto, publicado em 2001. Mas senti que a história tinha muito mais fôlego para se desenvolver. Então segmentei o conto em partes significativas, entremeando-as em seguida com sequências de histórias menores, que compõem o universo narrativo e traduzem o imaginário da personagem, ou seja, parte do imaginário do sertão.

Nesse entrelace de histórias e causos, e linguagem acessível, é uma obra que se destina tanto aos principiantes quanto aos mais experientes na obra de Guimarães Rosa. *Nhô Guimarães* de Aleilton Fonseca é um romance-homenagem que segue seu próprio rumo, apresentando uma nova roupagem para o imaginário sertanejo, pois conta o sertão através de uma voz feminina que dita o sertão de seu terreiro.

#### **4. O autor, o leitor e o escritor**

Na época em que os escribas frequentemente alteravam os textos que transcreviam e copiavam, a separação entre autores e leitores não era tão significativa. Sto. Tomás de Aquino e Sto. Agostinho afirmavam que não eram autores, mas realizadores da palavra de Deus, ou seja, suas obras não lhe conferiam a autoridade sobre elas.

O tempo passou e os autores “profanos” que não tinham essa mesma relação com a palavra divina, assumiram também, o papel de criadores. No entanto, sua autoridade provinha das próprias histórias que compunham. Tudo aquilo que contavam, suas palavras e histórias criadas, serviam para avaliar sua individualidade e reconhecimento. O texto impresso distanciava um pouco o autor de seu leitor, tornando suas palavras dificilmente contestáveis ou passíveis de alteração. A cópia impressa, graças à sua simplicidade visual e a garantia de reprodução, estendia e ampliava a autoridade adquirida, assim, também como a organização e efetivação de um mercado editorial que em tudo concorriam para fortalecê-la.

---

<sup>12</sup> Entrevista feita por e-mail com Aleilton Fonseca no dia 28 de novembro de 2011.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Na perspectiva da atualidade, os autores contemporâneos trabalham mais diretamente com seus textos, sem tantas interferências externas, o papel dos copistas sai de cena e os manuscritos se caracterizam mais convictamente como autógrafos. Mesmo com essa convicção e tendo acesso a muitos escritores que estão em plena atividade de produção textual, podendo inclusive questioná-los sobre dúvidas em relação aos manuscritos ou interferências de terceiros que tenham ocorrido, ainda assim, um manuscrito considerado autógrafo, como no caso do conjunto dos testemunhos de *Nhô Guimarães*, pode apresentar muitos sujeitos que falam, como por exemplo: o autor, o escritor, o autor-implícito e o narrador.

Segundo Maria Célia Leonel (2000, p. 67), é necessário considerar inicialmente o escritor, a pessoa humana, entidade complexa que envolve também o universo não-lingüístico e que pouco foi investigado pelas teorias da literatura. Philippe Willemart (1988), especialista no campo da crítica genética, quando fala de manuscritos, logo faz separação entre autor e escritor. O escritor é a instância mais próxima da mão, do corpo e da pulsão de escrever, que tem família, bens e um nome no cartório.

O escritor se caracteriza pela pessoa física, psíquica e o autor é o escritor que muda de lugar, é como um personagem que o sujeito-escritor assume nos documentos de sua escritura, este utiliza a língua intencionalmente para alcançar seus objetivos no texto, manipula a linguagem com sabedoria. De acordo com Silviano Santiago (2004, p. 245), escrever é a possibilidade de um escritor ser vários outros personagens construídos pelo traçado da mão, pelo tipo de uma máquina de escrever, ou na contemporaneidade, pelas teclas de um computador. Através da escrita, ocorre a condição de construir outras faces e formas de estar no mundo.

O autor-implícito é responsável pelos movimentos do narrador, pelos acontecimentos que ele narra, pelas personagens, pelo tempo e espaço dos fatos narrados. Há, portanto, uma instância “atrás” do narrador. (LEONEL, 2000).

O narrador, por sua vez, que também é um dos sujeitos da fala, que é constituído pelo discurso e no discurso, é um sujeito textual. Da fala desse sujeito, nascem outras categorias como a do tempo, do espaço e naturalmente a das personagens. É esse narrador que decide sobre os acontecimentos na forma de diálogos ou monólogos. (LEONEL, 2000). O autor literário aliena seu eu e se oculta atrás do narrador. Todas essas reflexões intencionam na “verdade” retirar um pouco da responsabilidade

de produção, priorizando mais o texto que é a essência da escritura. Eduardo Silva Dantas de Matos (2011, f. 23) reforça a discussão afirmando que,

O que temos, quando caminhamos pelos papéis de um escritor, são apenas pegadas de uma ausência. O autor não está mais ali e já não pode responder por aquilo que em certos momentos produziu, o que resta são marcas de uma passagem, de uma encenação e construção. O trabalho com os manuscritos, os documentos que atestam e testemunham o processo de feitura de um determinado objeto cultural, é, desta forma, o trabalho de alguém que segue os passos de um outro que já ali não está, mas que se deixou flagrar em seu processo de feitura e produção não como uma entidade responsável e senhora do dizer, mas como uma produção social e historicamente marcada, posicionada, inscrita.

Em *Nhô Guimarães* é possível visualizar alguns desses “seres responsáveis” ou personagens que permeiam a construção do texto literário. A narradora, que é a que mais aparentemente se revela, nos mostra através da linguagem e de suas falas bem elaboradas um pouco das marcas dos sujeitos que produzem o texto. Tomando como princípio o conceito de escritor, elaborado por Philippe Willemart (1988), que afirma que o escritor é aquela pessoa física, o que está mais próximo da mão, do fazer literário, o indivíduo que tem família, encontramos na fala da narradora um trecho que autorrevela a presença do escritor, sua visão de vida e aquilo que caracteriza a atual atividade profissional de Aleilton Fonseca, professor universitário que está constantemente envolvido com a produção escrita, a pesquisa, a leitura, os livros. A narradora representa, nesse momento, vivências da vida do escritor que se mostram através dela

Veja lá, ao fundo, na peça velha, uns quantos livros que guardo. Aqueles já li, reli, tresli. Se o senhor me ouve merece uns conselhos. Se por acaso desses viveres não leu muitos livros, comece assim que puder. Não precisa ler por fé, mas pelo simples dom das histórias. Ler, escrever e contar é a riqueza que se deve a um filho neste mundo. (FONSECA, 2006, p. 13)

Nesse trecho do romance, essa voz narrativa é quase que uma transfiguração da imagem e da voz do escritor, pois expressa seu zelo pelos livros, e inclusive suas repetidas leituras, o que representa bem a atividade de pesquisas, ler, reler, “tresler”. No caso de Aleilton Fonseca essas leituras o levam ainda ao dom de contar histórias e demonstra que através da leitura o escritor adquire também a habilidade para narrar e contar causos. As expressões dessa citação nos levam à voz de Aleilton Fonseca enquanto professor, quando incentiva à leitura dizendo que se alguém não tem essa prática que comece o mais rápido possível, pois a

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

leitura, a escrita o contar (narrar), são a herança mais preciosa que se pode deixar para um filho.

Na multiplicidade de personagens que o escritor pode representar, seja como autor ou mesmo narrador, o que se constata é que através do trabalho com o dossiê genético de um escritor, esses personagens desaparecem, restando apenas as marcas deixadas no processo de escritura de uma obra literária, rastros que testemunham o viés que conduz à construção do texto, que deve ser sempre o objeto central de uma análise crítica.

### 5. *O labor da escritura e as vozes do texto*

O processo da escrita é uma atividade intensa e constante para a maioria dos escritores. Todo escritor que prioriza a qualidade em suas produções textuais é também um leitor, e nessa prática, a reflexão interna e a autocrítica são aspectos que surgem com muita naturalidade. Para que um escritor decida dar uma obra por acabada, é necessário frear determinados pensamentos e estabelecer limites para a objetivação de cada texto.

Essa tarefa de seleção daquilo que se escreve não é fácil, pois sendo um disseminador de conhecimento e ideias, se vê, em muitas circunstâncias, obrigado a ter que fazer determinadas escolhas sobre aquilo que realmente gostaria de deixar registrado. Quando se lida com palavras, esse conflito se torna ainda maior e mais significativo, pois um registro pode deixar marcas eternas na vida de um escritor. A seguir um comentário do próprio Aleilton Fonseca sobre o labor do escritor ao produzir seus textos.

O trabalho da escrita, todos sabem é árduo, o pendor que o escritor tem para lidar com as palavras é também o seu labor. Porque ele precisa intuir, ele parte de uma ideia, ele consegue uma linguagem, mas nada vem pronto, é preciso trabalhar muito e de fato é preciso elaborar, escrever, apagar, reescrever, pesquisar, não deixar que o lado erudito da formação do escritor interfira na linguagem das personagens, muitas vezes a gente acaba colocando na boca do personagem uma frase, uma palavra que na verdade não são da personagem, mas sim do autor, então é preciso escrever e escrever, é preciso dar autenticidade, por assim dizer, ainda que intencionalmente à linguagem de cada personagem.<sup>13</sup>

Para o crítico textual, esse trabalho de escrever, apagar e reescrever é a maior representação desse labor da atividade de escritura de uma

---

<sup>13</sup> Entrevista realizada com o escritor em 17 de junho de 2010. As respostas foram gravadas em câmera digital e transcritas para um arquivo Word.

obra, dessa tarefa tão importante para o desenvolvimento cultural e intelectual de uma sociedade.

Quando um escritor começa a escrever e publicar suas obras, começa também a traçar seu perfil como autor e a revelar-se através de seus textos. Ao longo do tempo passa a se tornar alvo de críticas e de comentários. Cada escritor estabelece, através dos seus escritos, um estilo e uma dinâmica para suas produções. Segundo Michel Foucault (1992, p. 34), “[...] o autor não marca a escrita como resultado, mas a domina como prática”. A função autor é, então, entendida como “[...] característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade” (FOUCAULT, 1992, p. 46). Logo, o autor pode ser definido como o ser que se apodera e manipula intencionalmente a linguagem para atingir seus objetivos com o texto. No entanto, esse poder de manipulação não o transforma numa voz soberana e única no texto, outras vozes dialogam do processo de escritura: as leituras que fez, as vivências, o que ouviu, o que viu, e também os registros críticos que podem aparecer nos manuscritos de uma obra. Todos esses aspectos corroboram no compartilhamento da função autor.

No que tange à obra literária, a função autor desempenha papel relevante. Não se trata de atribuir um discurso a um indivíduo, mas a uma “[...] operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos autor”. (FOUCAULT, 1992, p. 50)

Quanto à produção dos textos, alguns escritores estabelecem determinados critérios para seus escritos. Muitos guardam e arquivam tudo aquilo que escrevem, pensando que no futuro poderão ceder esses rascunhos ou testemunhos para que os críticos textuais ou genéticos realizem um trabalho de análise do processo de escritura de uma obra que foi publicada. De acordo com Reinaldo Marques (2003, p. 149), “[...] arquivando, o escritor deseja escrever o livro de sua própria vida, da sua formação intelectual; quer testemunhar, se insurgir contra a ordem das coisas, afirmando o valor cultural dos arquivos”. Outros escritores preferem não guardar o que antecedeu à publicação, mas não se importam, no caso dos escritores vivos, que as várias edições da obra sejam analisadas pelos críticos textuais ou genéticos. Na perspectiva da crítica textual e da crítica genética, perceber essas preferências dos escritores e o que fazem com os arquivos literários que produzem é também perceber os caminhos que percorrem, quando estes conservam as versões de seu processo de criação.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

No caso do escritor Aleilton Fonseca, foi possível observar e confirmar várias práticas referentes aos seus escritos. Uma delas é que o escritor preserva e arquiva tudo que escreve, por ser da contemporaneidade, registra seu processo de criação em meio digital, arquiva tudo no computador. Além dos arquivos digitais, faz impressões e encadernações, pois afirma que sente satisfação ao ver a palavra impressa e que também faz correções nesses textos, como no caso das versões de *Nhô Guimarães*. Em entrevista, o escritor revela porque faz isso e porque acredita ser importante esse arquivamento.

Como todos sabem, os escritores escreviam à mão e passavam a limpo, tinham seus cadernos, até chegar à forma final, que entregava ao editor e muitas vezes esses cadernos ou se perdiam, ou eram jogados fora, ou alguns eram guardados e hoje são relíquias, são documentos de arquivos. Hoje na era digital, nós (escritores) geralmente trabalhamos em computador, então o risco da perda desse trabalho de passagem, de mudança, de se perder, é muito grande, há um risco realmente. [...] No meu caso, eu gosto de registrar, talvez pela consciência de professor de Literatura que sou e de pesquisador, eu sei que tem uma importância, tem uma importância pra mim, tem uma importância eventual para quem se dedica a esse tipo de pesquisa, então eu preservo. Eu gosto da ideia de guardar, então eu salvo os arquivos, e vou modificando e vou guardando aqueles anteriores, agora, eu costumo imprimir, porque não é só a leitura na tela que revela o estado do texto, é preciso colocar os olhos sobre o que está escrito e impresso, é preciso fazer essa leitura, ver as palavras impressas, então geralmente eu imprimo cada versão, leio, corrijo a mão, anoto, volto ao computador, aí salvo num novo documento e aí faço as modificações. Tenho consciência da importância que estes testemunhos podem ter para aqueles que se dedicam à pesquisa da crítica literária, da crítica genética e da crítica textual.<sup>14</sup>

Tal afirmação nos apresenta um vislumbre da prática do escritor e nos mostra também a maneira como lida com seus escritos e a consciência que tem da importância do trabalho dos críticos literários, textuais e genéticos para a divulgação desse processo de escritura das obras literárias. Aleilton Fonseca descreve inicialmente em sua fala um pequeno percurso histórico que se remonta através da perspectiva de escrita do passado e como esse processo acontece hoje. Demonstra com seus comentários que é extremamente importante que esse material que antecede à publicação seja guardado e disponibilizado para pesquisa, com a era digital isso se torna ainda mais fácil.

Vale ressaltar também a consciência que o escritor tem das relações interdisciplinares exigidas em um trabalho de análise textual, essa

---

<sup>14</sup> Trecho da entrevista com Aleilton Fonseca, realizada no dia 17 de junho de 2010.

ligação entre as ciências da crítica literária, textual e genética, demonstrando assim que a atividade conjunta nessas áreas pode favorecer à qualidade e excelência dos trabalhos científicos feitos pelos pesquisadores na atualidade, utilizando, todavia, o princípio de adequação metodológica. O escritor discorre ainda sobre suas práticas de escritura e correção, como imprime, faz correções à mão e depois volta a fazer novas impressões e por fim últimas modificações, demonstrando assim o labor da escritura e alguns mecanismos do seu processo de criação.

Muitos escritores estabelecem hábitos e padrões de comportamento quando estão em processo de escritura. Alguns escrevem e não gostam de divulgar seus rascunhos, outros guardam e disponibilizam para estudo e pesquisa, e alguns inclusive gostam de ouvir opiniões de leitores-críticos antes de publicar suas obras. Aleilton Fonseca no processo de criação de seus textos costuma submeter suas produções, antes de publicar, a leitores-críticos, escritores, jornalistas, críticos literários, membros da Academia de Letras da Bahia (ALB), pessoas de sua confiança e que também tem se destacado no cenário da literatura. Em entrevista cedida a Lima Trindade, o escritor fala um pouco sobre esse hábito que tem de submeter seus textos a leitores-críticos e sobre a criação literária

Lima Trindade – Considera que tem mais facilidade para um gênero específico? Quais são os seus hábitos para escrever? Eles se modificam de um livro para outro, de um gênero para outro?

Aleilton – Na criação literária não existe facilidade nem para se colocar ou tirar uma vírgula. Escrever é um processo difícil, no qual ideias, palavras, textos, correções, cortes, tudo ocorre e convive simultaneamente, como um desafio à paciência e à capacidade do escritor. Eu vivo tendo ideias que vêm e vão, umas persistem e outras somem ou se adiam. Nem todas as ideias se concretizam em texto. Cada escritor tem seu método, mas cada livro também impõe sua regra e sua medida. Levei 5 anos para concluir a transformação do conto “Nhô Guimarães” em romance, após submetê-lo à leitura de cerca de 5 leitores críticos. Levei um mês para desenvolver o romance *O Pêndulo de Euclides*, e mais quatro meses relendo e reescrevendo os originais, após conferir e compulsar as leituras, as críticas e as sugestões de quatro amigos escritores: Carlos Ribeiro, Gerana Damulakis, Gláucia Lemos e, principalmente, o poeta Luis Antonio Cajazeira Ramos, que leu em voz alta cada frase dos originais e me fez diversas sugestões. Leitores críticos ajudam muito, pois antevêm questões que o autor pode analisar e sobre as quais pode refletir, antes de dar a obra por concluída. (TRINDADE, 2011, *on line*)

Antes da publicação em 2006, as versões de *Nhô Guimarães* foram lidas por Carlos Ribeiro, escritor e membro da ALB, Gerana Damulakis, Gláucia Lemos, Jerusa Pires Ferreira e Maria Lúcia Martins. As duas últimas escritoras foram um pouco mais além. Jerusa Pires Ferreira

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

leu e marcou um encontro com o escritor para discutir aspectos que poderiam ser modificados e também sugeriu verbalmente algumas alterações no texto.

Por e-mail foi enviado ao escritor Aleilton Fonseca um questionário com algumas perguntas sobre o processo de criação em *Nhô Guimarães*. Dentro dessas perguntas se fez um questionamento sobre o agradecimento direcionado a Jerusa Pires Ferreira e a Maria Lúcia Martins na nota do autor de *Nhô Guimarães*, onde diz: "Agradeço especialmente a Maria Lúcia Martins e a Jerusa Pires Ferreira, que leram e anotaram os originais com sugestões que contribuíram decisivamente para algumas das soluções da versão final". (FONSECA, 2006, p. 174)

Nesse agradecimento tinha-se a impressão de que as duas escritoras haviam feito anotações manuscritas nas versões de *Nhô Guimarães*. Em conversa informal, no dia 21/12/2011, o escritor esclareceu dizendo que no caso de Jerusa Pires Ferreira, ela não chegou a fazer anotações, mas conversou com ele pessoalmente e sugeriu algumas mudanças significativas para a redação final do romance. A seguir a resposta do escritor sobre essa questão enviada por e-mail:

Adna:

Jerusa leu os originais e me chamou para conversar. Admirada, ressaltou o valor do texto, a pertinência das narrativas na cultura popular. E disse que eu deveria publicar imediatamente.

Um abraço.

Aleilton

No caso de Maria Lúcia Martins, além de ler, fez anotações manuscritas a lápis no texto. As observações e sugestões feitas por ela estão registradas na versão C que foi nomeado de VC. Muitas dessas sugestões foram descartadas, outras, no entanto, acatadas pelo escritor, e algumas ainda foram acatadas parcialmente. Essas alterações e opiniões tiveram papel significativo na configuração do texto final.

### 6. *Considerações finais*

Através desse estudo, identificam-se, portanto, as marcas deixadas no texto de *Nhô Guimarães*, que contribuem para a identificação da construção de uma escrita de si e discussão de questões autorais através

do processo criativo de Aleilton Fonseca que é fomentado por meio da produção textual.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Aleilton. *Nhô Guimarães*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* Trad.: Antonio Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Vega, 1992.

LEONEL, Maria Célia. *Guimarães Rosa: Magma e gênese da obra*. São Paulo: UNESP, 2000.

MARQUES, Reinaldo. O arquivamento do escritor. In: SOUZA, Eneida Maria de; MIRANDA, Wander Melo. (Orgs.). *Arquivos literários*. São Paulo: Ateliê, 2003, p.141-156.

MATOS, Eduardo Silva Dantas de. *Os manuscritos de Cândido ou O otimismo, uma adaptação de Cleise Mendes: leituras do processo de criação e proposta de edição genética*. 2011. Dissertação (Mestrado em Literatura e Cultura). – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTIAGO, Silviano. Epílogo em primeira pessoa: eu e as galinhas-d'angola. In: \_\_\_\_\_. *O cosmopolitismo do pobre*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

SANTOS, Adna Evangelista Couto dos. *Nhô Guimarães: proposta de edição crítica da obra de Aleilton Fonseca*. In: QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro. (Org.). *Ensaio de crítica textual acerca de autores baianos*. Salvador: Quarteto, 2011.

TRINDADE, Lima. *A literatura é de grande utilidade pública*. Disponível em: <<http://aleilton.blogspot.com/p/bibliografia.html>>. Acesso em: 26-11-2011.

WILLEMART, Philippe. Conceitos de manuscritologia. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5/2/1988. Folhetim.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA  
COM A UTILIZAÇÃO DE GAMES

*Rodolfo Bocado Palis (IFTM)*

[rodolfopalis@iftm.edu.br](mailto:rodolfopalis@iftm.edu.br)

*Hugo Leonardo Pereira Rufino (IFTM)*

[hugo@iftm.edu.br](mailto:hugo@iftm.edu.br)

RESUMO

Esta pesquisa será baseada em seis fases distintas. Será abordada cada etapa que norteará a pesquisa que se ligarão no desfecho do levantamento de dados. Os alunos do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico – iniciaram os estudos sobre games, os jogos foram definidos no decorrer dos estudos. Primeiramente os estudantes fizeram uma pesquisa detalhada de como se faz uma narrativa de jogos; na segunda fase o projeto terá a função de aproximar a prática destes alunos com um pouco de teoria e exercícios narrativos para, então, chegar-se à análise narrativa, à leitura e à produção de textos. A terceira fase fará descrição de jogos eletrônicos e suas contextualizações históricas e temporais. Quarta parte: análise dos fatos, cenários, personagens e eventos utilizados como pano de fundo para o desenvolvimento do enredo de um game. Na quinta parte será feita a categorização e a ambientação de alguns jogos eletrônicos em determinados contextos sociais e, finalizando, cada jogador irá apresentar os resultados do trabalho e se preparar para a produção de um roteiro de uma cutscene de um jogo eletrônico. Espera-se encerrar o projeto com um superavit de pensamento e de produção de conhecimento e despertar a curiosidade dos alunos para se relacionarem de forma mais perspicaz com as interfaces dos computadores, suas estratégias e armadilhas, e, fundamentalmente, criar um espaço de ensino-aprendizagem interativo e divertido, utilizando suportes teóricos e práticos dentro do universo dos jogos eletrônicos. Ao final do estudo espera-se que todos participantes tenham apreendido inúmeros conhecimentos, não apenas na escrita e leitura correta e culta da língua portuguesa, mas também como pesquisar, utilizar corretamente artigos, livros e *softwares* educativos, desenvolver o raciocínio através da escrita e manipulação dos elementos ortográficos da língua, além do prazer em produzir seus próprios textos.

**Palavras-chave:** Contextualização do conhecimento. Ludicidade.  
Tecnologia da informação e comunicação.

### 1. Introdução

A importância do bom desempenho linguístico do português, e sua correta utilização tem se revelado como fator preponderante em todas as áreas do conhecimento. O português é parte integrante das disciplinas ministradas em todos os cursos de ensino básico, técnico e graduação, dessa forma, a competência comunicativa e linguística exerce seu poder de influência em todos os meios de intercomunicação. A maneira como

se escreve, e se fala é de suma importância para demonstrar que o indivíduo domina e forma correta de se expressar em variadas situações do dia a dia. Índícios de um mau domínio vocabular podem significar verdadeiros entraves na prática de algumas tarefas desempenhadas, dificuldade de relacionamento e compreensão com pessoas, dificuldade em redigir um e-mail, um relatório, fazer apresentações orais, enfim, são distintas as situações nas quais a falta destas habilidades pode se manifestar.

Os alunos chegam ao ensino médio com grandes dificuldades em assimilar os textos, nas leituras e na interpretação destes que são oferecidos nas mais diversas formas e disciplinas, sem uma boa leitura possivelmente não conseguiram compreender o que os docentes querem com suas perguntas, na maior parte das vezes o discente mal sabe como começar a ler um determinado texto. Quando passa para a fase de produzir suas respostas torna-se uma atividade ainda mais confusa e complicada. Baseado nestas dificuldades torna-se imprescindível que os professores tomem alguma atitude para que estes não prossigam em sua vida acadêmica sempre com estes problemas de leitura, interpretação de texto e consequentemente em uma grande dificuldade na escrita.

Tomando-se por base que estes alunos são nativos digitais, e o grande gosto e apreço pelos jogos eletrônicos, ainda embasado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), na parte que compete ao ensino das línguas, "linguagens, códigos e suas tecnologias", que dizem respeito justamente ao incentivo da utilização das formas modernas e inovadoras de ensinamento. O jogo eletrônico foi o alvo de estudo e pesquisa para amenizar esta falta de aprofundamento dos alunos na aquisição dos saberes competentes para seu pleno desenvolvimento da leitura, escrita e pesquisa acadêmica.

Dizer que os jogos eletrônicos estão presentes na nossa vida não é algo novo. Basta observar que todos nós conhecemos ou fazemos parte de um grupo de pessoas que já passou horas na frente de um videogame ou de um computador se deliciando com um bom jogo eletrônico. Jogos existem desde os primórdios da humanidade. A brincadeira e o jogo possuem funções importantes na sociedade, sendo a principal delas a forma lúdica pelo qual se manifesta, proporcionando lazer e diversão. E há também uma conotação de relaxamento e descanso, sem nenhum propósito posterior.

Dentre os elementos que ultrapassam a linha do divertimento, é possível encontrar as narrativas, que vem desempenhando papel funda-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mental na estrutura de alguns jogos eletrônicos. É imprescindível perceber que tais jogos eletrônicos, ou simplesmente *games*, que estão inseridos na categoria de jogos em geral, transcendem tal categoria pela virtude de contar uma estória. Dessa forma, os jogos podem ser vistos tanto como parte da tradição da narrativa literária. Além disto, podem ser entendidos como mídias, ou seja, como instrumentos que permitem aos jogadores interagir de forma significativa entre eles. De acordo com Lynn Rosalina Gama Alves (2005), as narrativas nos jogos são diferentes daquelas contadas através dos meios tradicionais, onde as estórias são apresentadas em formato linear e que permanecem inalteradas mesmo que sejam muitas vezes narradas. No universo mágico dos jogos eletrônicos, a mesma estória pode ser contada de diversas maneiras diferente por uma variedade diversa de pessoas. Esta é uma das razões para o fascínio dos jogos eletrônicos – o fato de eles apresentarem um roteiro não-linear, ou seja, que não segue uma seqüência linear de começo, meio e fim, onde o mais importante é a existência de conflitos e como eles podem dar dinâmica e movimento e envolver os personagens e o ambiente.

Neste contexto, o objetivo deste projeto de pesquisa é investigar as relações entre as narrativas e os jogos eletrônicos e suas possibilidades educativas, valendo-se dos sons, textos, figuras e imagens em movimento, para estimular os diferentes sentidos do estudante e adequar o ensino às diversas maneiras com que os alunos aprendem, direcionadas principalmente à elaboração de um processo de construção de narrativas a partir do enredo de alguns jogos eletrônicos. Investigar de que maneira a interação com os jogos eletrônicos pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem com foco na análise, leitura e produção de textos. Além disso, objetiva-se definir e estruturar os elementos da narrativa e encaixar os jogos eletrônicos como narrativas literárias, tendo em mente a intertextualidade ente jogos, cinema e literatura, e principalmente tendo-se em conta que o incentivo a leitura, escrita e melhoria na aquisição da língua portuguesa é o principal fundamento do trabalho.

O restante deste trabalho está organizado da seguinte forma: No capítulo 1 é feito um referencial de todos os termos mais importantes que figuram na pesquisa. O capítulo 2 é feito um estudo de alguns trabalhos nessa área de pesquisa, e uma análise da dificuldade da obtenção de ferramentas educacionais tipo *softwares* educativos para a utilização metodológica. Capítulo 3, a descrição de todos os métodos que permeiam a pesquisa, como surgiu a ideia, a metodologia que está sendo utilizada, o trabalho que está sendo feito pelos alunos durante o processo que aquisi-

ção das narrativas de jogos. O capítulo 4, estão algumas narrativas que foram feitas a partir das instruções passadas aos alunos do ensino médio, participantes da pesquisa, pode-se notar que a ideia do incentivo a leitura e escrita. No capítulo 5 dá-se uma ideia do que foi obtido de resultados até o momento no andamento do projeto. Algumas ações feitas, como participação em congressos e seminários, mostrando suas produções e a execução de resumos e artigos publicados em sites e revistas eletrônicas.

## **2. Referencial teórico**

### **2.1. Criação de personagens**

Baseia-se em mostrar parte do processo de criação de personagens para jogos e animações. Existem quatro processos para o início do desenvolvimento dos personagens: a criação, a digitalização e a modelagem em 3D. A 1ª etapa é feita à lápis, em papel A4 (um esboço), é o mais simples, porem o mais importante dos três, pois todo o processo de criação terá como base esse primeiro “rabisco”. 2ª etapa, após a conclusão do esboço, com a ajuda de um scanner será feita a primeira digitalização do desenho, a foto será salva em arquivos JPG para poder ser modelada em algum programa de edição. 3ª etapa, com a ajuda de um editor de imagens você irá fazer todo o contorno do desenho, para poder retirar o fundo da imagem digitalizada. Última etapa, após a retirada do fundo sua imagem esta pronta para receber cor. Com ajuda de alguma ferramenta de desenho a traço livre você terá total liberdade para colorir seu desenho da forma que mais lhe agradar. E ainda poderão ser exportados em formato JPG novamente e usado em animações quadro a quadro.

### **2.2. Crônicas**

São histórias ou estórias que narram algum acontecimento verdadeiro ou imaginário, é uma narrativa histórica que expõe os fatos seguindo uma ordem cronológica. A palavra crônica deriva do grego "*chronos*" que significa "tempo".

### **2.3. Essência do jogo**

Existem jogos de todos os tipos, para todos os diferentes públicos de diversas idades. Por isso cada jogo tem sua essência, assim como cada

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

um deles tem uma estratégia diferente de repassá-la. Por meio de histórias, lições de vida e músicas.

A trilha sonora dos games se tornou uma parte essencial para ligar o jogo e o jogador, pois não existem muitas apologias 100% humanas nos jogos. E nem sempre o jogador está prestando atenção na história. Desde os tempos mais remotos a música tem sido usada como forma de repassar sentimentos. E através dela o jogador fica ligado ao jogo mentalmente e emocionalmente. E juntas, música e história, transmitem ao jogador diferentes visões de mundo sendo muitas dessas lições que o jogador poderá guardar para a vida sendo elas implícitas ou explícitas.

Algumas pessoas aprendem com livros, outros aprendem através dos filmes – por que não tirar benefícios dos jogos? Eles também são uma fonte de entretenimento que pode trazer várias lições que você vai carregar para toda a vida. As aventuras "Mario Bros.", da Nintendo, é um exemplo de franquia repleta de conselhos a oferecer.

As histórias por trás dos jogos podem causar varias impressões sobre os jogadores, por isso são um aspecto muito importante nas suas criações. Elas também podem ter função educativa, podem inspirar alguém e estimulam a criatividade. Porém jogos em geral também trazem outros benefícios como exercitar a capacidade de escolha, melhoria de coordenação motora, agilidade, estratégias e a tomada de decisões, pois a maioria dos jogos te colocam em situações críticas para checar a suas habilidades para sair delas.

#### **2.4. Estória**

É um neologismo proposto por João Ribeiro (membro da Academia Brasileira de Letras) em 1919, para designar, no campo do folclore, a narrativa popular, o conto tradicional.

#### **2.5. Games studies**

É o estudo dos jogos, do ato de jogá-los, dos jogadores e a cultura em torno deles. É uma disciplina de estudos culturais que lida com todos os tipos de jogos ao longo da história. Esse campo de pesquisa se utiliza da antropologia, sociologia e psicologia, ao examinar aspectos do design do jogo, dos jogadores no jogo e, finalmente, o papel do jogo em sua sociedade ou cultura. Este tipo de estudo foi atualizado para realizar obser-

vações sociológicas e psicológicas e, para se observar os efeitos de jogos em um indivíduo, suas interações com a sociedade, e a forma como ela poderia impactar o mundo ao nosso redor.

## **2.6. Gamers**

A palavra *gamer* já introduz seu significado. Os *gamers* não são apenas jogadores fanáticos, ou os que têm o melhor computador para rodar todos os jogos do mundo e não necessariamente devem conhecer todos os jogos lançados. Se uma pessoa consegue jogar um jogo e ver além da diversão, enxergar a história e o verdadeiro sentido daquele jogo ela pode sim ser um *gamer*. Claro que existem aqueles jogos voltados para a diversão, afinal esse foi o motivo inicial da sua criação. Mas dificilmente quem joga um jogo se limita em um àquele único. E você conseguir entrar no jogo e acreditar que é você ali fazendo a história é uma das melhores coisas do mundo.

## **2.7. Ludologia**

Para Gonzalo Frasca (2006), a ludologia pode ser definida como uma disciplina que estuda jogos em geral, e videogames em particular. O termo não é novo e já foi previamente usado em relação com jogos não eletrônicos. O autor cita também que o objetivo da ludologia é focar no entendimento das estruturas e elementos dos jogos, particularmente em suas regras, bem como criar tipologias e modelos para explanar as mecânicas dos games.

## **2.8. Narrativa**

De acordo com o dicionário da língua portuguesa, uma primeira e simplória definição para narrativa é a do ato de narrar, relatar, referir uma determinada história ou acontecimento. No ato de narrar estão presentes algumas questões importantes, tais como: relatar para quem, com que objetivo, com que estilo, etc. As narrativas podem ser apresentadas em diferentes mídias (livros, história em quadrinhos, jornal, cinema, teatro, etc.) incluindo jogos de computador. A intertextualidade presente em tais mídias é riquíssima e merece atenção.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2.9. Narratologia

É também um termo usado antes do advento dos videogames. Para Ball (2009), a narratologia seria o conjunto de teorias da narrativa, narrativas textuais, de imagens, de espetáculo, eventos, artefatos culturais que contam uma estória. Em relação aos *Games Studies*, Henry Jenkins (2004) aponta que a narratologia é a área de estudos que se interessa em estudar os videogames juntamente com outras mídias narrativas.

3. *O desafio em utilizar softwares educativos em língua portuguesa*

O grande desafio para os educadores está na combinação do técnico com o pedagógico e, essencialmente, na formação do professor para que ele possa orientar e desafiar o aluno, em todos os níveis de ensino. Esses educadores devem ser capazes de promover atividades escolares, utilizando como recursos-didático-pedagógicos os recursos tecnológicos, para que possam realmente ser desenvolvidas em favor da aquisição de novos conhecimentos.

Diante dessa constatação, nessa parte da pesquisa visa-se desenvolver um estudo sobre as implicações dos *Softwares* Educacionais no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa, vislumbrando-os como ferramentas de um processo interativo e complementar, pois, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental* (1998, p. 43), as tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, e na sala de aula isso não é diferente. Estudiosos do tema (SILVA, 2015; GOMES, 2015) mostram que escrita, leitura, visão, audição, criação e aprendizagem são influenciados, cada vez mais, pelos recursos da informática. O uso desses recursos traz significativas contribuições para se repensar sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a pesquisa visa desenvolver um estudo sobre os *softwares* educacionais em língua portuguesa, os quais deverão ser tratados como um processo interativo e complementar, pois, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (1999, p. 112-113), orientam que o objetivo da inclusão da informática como componente curricular é permitir o acesso a todos os alunos que desejam torná-la um elemento de sua cultura, assim como àqueles para os quais a abordagem puramente técnica parece insuficiente para o entendimento de seus mecanismos.

Baseando-se nisso, foi observada a necessidade de fazer um estudo descritivo experimental, que apresente as principais dificuldades encontradas pelos docentes de língua portuguesa para a utilização desses *softwares* em sala de aula, e propor algumas práticas para tentar amenizar as dificuldades encontradas pelos docentes na busca e utilização de *softwares* educativos de língua portuguesa.

O conhecimento deverá ser tratado em sua unicidade, articulando em si mesmo distintas áreas do saber. O que se pretende, é enfatizar a integração de *softwares* educacionais a pedagogias diferenciadas, a exemplo da pedagogia de projetos, sem perder de vista o currículo que vai se compondo no desenvolvimento das atividades escolares. Para isso, é de suma importância apresentar os esforços que precisam ser despendidos pelos docentes para a introdução dos *softwares* educacionais nas salas de aulas.

Assim sendo, será abordado o que é um *software* educacional, seus tipos e funcionalidades, como pode ser feita a avaliação pelos interessados em utilizá-los, a formação docente e seus desafios, as políticas desenvolvidas pelos governos para que a tecnologia seja realmente efetivada no meio acadêmico, o estudo dos programas existentes e disponíveis na rede de internet para a disciplina de língua portuguesa, e como a problemática da dificuldade de encontrar e utilizar os *softwares* poderia ser amenizada.

Tem-se por objetivo deste capítulo fornecer o embasamento teórico sobre o contexto dos *softwares* educacionais e a forma de avaliá-los conforme será apresentado nas Seções 1, e também contextualizar a formação docente e as políticas públicas que serão apresentadas nas Seções 2 e 3 respectivamente.

### **3.1. Avaliação de *software* educativo**

O objetivo primário mais frequentemente afirmado de se avaliar o *software* de instrução e/ou educativo é determinar se ele pode ser usado eficazmente em uma sala de aula (REISER & KEGELMANN, 1994). Tradicionalmente, o professor determina primeiro se os objetivos do *software* são compatíveis e complementares aos objetivos já estabelecidos na estrutura curricular.

Essa realidade caminha na contramão do que tem que ser feito, ou seja, para iniciar uma discussão sobre a avaliação de *softwares* educati-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

vos torna-se necessária uma reflexão sobre o papel do computador nas escolas, a influência do mesmo no processo de aprendizagem dos alunos e uma contextualização do conceito de avaliação do ponto de vista construtivista (VIEIRA, 1999). A autora esclarece que é necessário, ainda, compreender que o uso do computador na educação tem como objetivo promover a aprendizagem dos alunos e ajudar na construção do processo de conceituação e no desenvolvimento de habilidades importantes para que ele participe da sociedade do conhecimento e não simplesmente facilitar o seu processo de aprendizagem.

Desse modo, o objetivo principal da avaliação de *softwares* educativos deve ser a materialização de uma escola ou educação, compatível com a sociedade do conhecimento, ou seja, escolas que criem ambientes de aprendizagens que propiciem a experiência do "empowerment" (oportunidade dada às pessoas para compreenderem o que fazem e perceberem que são capazes de produzir algo que era considerado impossível), pois estudos e experiências comprovam que em um ambiente rico, desafiador e estimulador, qualquer aluno será capaz de aprender algo sobre alguma coisa. (VALENTE, 1999)

Desta maneira, sem a existência de uma escola compatível com a realidade virtual do conhecimento, e com as dificuldades de decisão e atualização, por parte dos professores, em selecionar *softwares* educativos adequados às disciplinas, conteúdos e objetivos educacionais, por conta do aumento do uso desses *softwares*, e quase uma imposição de sua utilização nos meios educacionais, bem como, pelas restrições de recursos limitados para materiais de informática e horários restritos de aula é quase impossível que os professores tenham opções de *software* educativo que lhes dê confiança em produzir resultados de aprendizagem positiva. (HAWLEY *et al.*, 1997)

Alex Sandro Gomes *et al.* (2002) propõem que para avaliar um *Software* Educativo com qualidade, devem ser observados tanto os aspectos técnicos como aspectos pedagógicos. Todavia, Vieira (1999) explica que apesar do termo avaliar possuir inúmeros significados, na expressão "avaliação de *softwares* educativos", avaliar significa analisar como um *software* pode ajudar o aluno a construir seu conhecimento e a modificar sua compreensão de mundo elevando sua capacidade de participar da realidade que está vivendo, ou seja, é preciso uma avaliação bem criteriosa capaz de alcançar a proposta pedagógica e o *software* em questão.

#### **4. Trabalho proposto**

A pesquisa está sendo feita em seis etapas, para uma maior assimilação dos conhecimentos. Todas as etapas do processo estão sendo feitas com um grupo de cinco alunos do ensino médio do curso de manutenção e suporte à informática, pois necessitam de conhecimentos prévios em programação de computadores, para que possa ser feito um jogo eletrônico em conjunto. Deixando claro que o jogo final em questão não é o essencial, mas sim a proposta de estudo sobre ele. Na primeira etapa da pesquisa, os alunos buscam todas as informações disponíveis sobre o assunto narrativas de games, tecem escritos, artigos ou *papers* sobre o assunto, na segunda etapa escrevem suas histórias utilizando de toda sua imaginação, nesse momento todas as vertentes que saem da história principal são válidas, pois estas variadas histórias serão essenciais para a elaboração de outras fases para dar continuidade ao intuito do projeto, que é cada aluno-jogador criar suas próprias narrativas dentro do jogo. Na terceira fase após todas as correções ortográficas feitas pelo pesquisador, e definidos os personagens e narrativas escolhidos, passa-se para a quarta fase, a dos desenhos, inicialmente são feitos à mão, posteriormente com a ferramenta *Photoshop CS6* e o *Paint Tool Sai*. A próxima fase com os desenhos criados passará para a de programação e inclusão das interfaces do jogo, ou seja, colocar e processar todas as informações que necessitam para que o jogo possa ser iniciado. E finalizando, o próximo passo é fazer em duas partes o desenvolvimento dos cenários e peças que caracterizarão as personagens, a primeira fase é conhecida por *mastercene* e a segunda por *cutscene*, essa parte é de extrema importância para dar veracidade à história que está sendo desenvolvida, pois cenários errados e vestes disformes deixam o game com aspecto controverso à realidade do jogo. Para essa finalidade está sendo usada a ferramenta de desenvolvimento de jogos *RPG Maker MV*.

A abordagem metodológica que norteará esse projeto de pesquisa terá base qualitativa, sendo orientada pela técnica da pesquisa participante. Entender o que vem a ser a pesquisa participante começa por reconhecer que há uma relação estreita entre ciência social e intervenção na realidade com vistas a promover a superação das dificuldades de um determinado grupo social. Isso significa dizer que a ciência não é o fim em si mesma, mas um instrumento de questionamento sistemático para a construção do conhecimento do cotidiano e do destino humano. (MINAYO, 2004)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Por ser crítica-dialética, a pesquisa participante busca envolver aquele que pesquisa e aquele que é pesquisado no estudo do problema a ser superado, conhecendo sua causa, construindo coletivamente as possíveis soluções. A pesquisa será feita com o envolvimento do sujeito-objeto. O pesquisador não só passa a ser objeto de estudo, assim como os sujeitos-objetos são igualmente pesquisadores onde todos, pesquisador e pesquisados, identificam os problemas, buscam-se conhecer o que já é conhecido a respeito do problema, discutem as possíveis soluções e partem para a ação, seguido de uma avaliação dos resultados obtidos.

Pretende-se realizar esse projeto de pesquisa em seis etapas distintas.

A primeira etapa será a leitura de textos a respeito das mídias eletrônicas e de cibercultura, com o intuito de conhecer o universo das narrativas e dos games, bem como a terminologia utilizada. Esta pesquisa será minuciosa e objetiva-se definir os elementos fundamentais na narrativa e identificar sua intertextualidade com os jogos eletrônicos. Pretende-se utilizar um grupo de estudo composto de alunos do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro, *Campus* Uberaba, que formaram um grupo de pesquisa na referida área.

A segunda etapa do projeto dará conta da formação de tal grupo onde cada aluno já é um jogador em potencial, e o projeto terá a função de aproximar a prática destes alunos a um pouco de teoria e exercícios narrativos para então chegar-se à análise narrativa, a leitura e a eventual produção de textos.

A terceira etapa se dará com a descrição de alguns dos jogos eletrônicos selecionados e suas contextualizações históricas e temporais. Fatos, cenários, personagens e eventos utilizados como pano de fundo para o desenvolvimento do enredo de um jogo serão considerados e analisados. Deve-se observar que o enredo e a narrativa são contextualmente importantes para o desenvolvimento do jogo, mas o objetivo continua sendo o entretenimento. Ainda assim, as referências são fundamentais para que alguns jogos se tornem atrativos, e exigem do jogador um conhecimento específico sobre alguns fatos e personagens e sua atuação na narrativa. Deve-se destacar também que o aprendizado necessário para a criação de um *game* não fica restrito aos seus produtores, mas acaba se tornando um aspecto fundamental, que, ao proporcionar o aprendizado a

partir da imersão em um determinado contexto, torna este contexto cada vez mais atrativo para os jogadores, educadores e pais.

Além disso, pretende-se estudar os conceitos de criação de roteiros para jogos e seus aspectos de ambientação: *masterscene* (roteiro do jogo), *cutscene* (uma cena curta, não jogável, inserida no roteiro como indicação de sequência a ser seguida, que pode apresentar instruções ou distribuir premiação por cumprimento de fase) e a capacidade do roteiro proporcionar a *imersão* (conceito fundamental do jogo, cuja ideia é garantir que o jogador realmente faça parte efetiva do roteiro, sinta-se de verdade o personagem que está cumprindo a ação). Deve-se observar que a narrativa de alguns jogos se constrói a partir do realismo dos detalhes, como roupas e cenários que remetem a certos períodos. Isso é determinante para a criação de uma *cutscene* para um jogo, baseada em um contexto específico.

Em uma quarta etapa, será feita a categorização e a ambientação de alguns jogos eletrônicos em determinados contextos sociais. Uma exposição dos diferentes gêneros e subgêneros de jogos eletrônicos deverá ser realizada e uma análise da intertextualidade entre *games*, cinema e literatura será observada e definida. Os elementos narrativos serão identificados e destacados e a transposição da narrativa de uma mídia para a outra será evidenciada e posteriormente analisada, sempre mantendo o foco nas potencialidades educacionais de tal fato.

Ao final desta etapa, o grupo de estudo será encorajado e orientado a pesquisar sobre o roteiro de um determinado jogo eletrônico, a sua escolha. Eles deverão destacar as características dos personagens e detalhes como figurino, lugar e tempo da estória, diálogos e o desenvolvimento da narrativa. Os aspectos gráficos e da ação e o objetivo do jogo selecionado também deverá ser observado.

Nesta quinta etapa, os alunos deverão descrever detalhadamente o que encontraram e estabelecer uma relação com o contexto do game. Isto será de grande valia para, num próximo momento, passarmos para a produção do roteiro de uma cena de um jogo eletrônico.

Na sexta e última etapa, cada jogador, agora também um leitor e um narrador, irá apresentar os resultados do trabalho e se prepararem para a produção de um roteiro de uma *cutscene* de um jogo eletrônico. Vale ressaltar que a produção de tal roteiro deve estar a serviço da jogabilidade. Na verdade, ela serve como uma forma de contextualizar a ação e garantir a imersão do jogador no ambiente do game. Ainda assim, é preciso

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

manter a verossimilhança, o que exige do roteirista uma atenção aos detalhes, como instrumentos, ferramentas utilizadas pelo personagem principal, o figurino, os aspectos psicológicos que levam os personagens a agir de determinada maneira, sua inserção no contexto da narrativa e as estratégias utilizadas para atingir os objetivos do jogo.

Como todo texto narrativo, o roteiro obedece a critérios técnicos usados para detalhar as ideias e as ações realizadas pelos personagens. Entretanto, não existe uma regra que oriente para a formatação universal de um roteiro de jogo: o principal objetivo, independente do formato como o texto é apresentado, é garantir coerência entre o enredo e sua ambientação, e proporcionar bom entretenimento ao jogador.

O desenvolvimento da *cutscene* é um trabalho coletivo, que pode incluir a criação de um argumento (com início, meio e fim), diálogos (que devem obedecer tanto às características dos personagens quanto ao objetivo do jogo ou da fase), um *storyboard* (que pode ser desenhado na forma de quadrinhos, por exemplo) e a apresentação de objetos, prêmios e recompensas que o jogador receberá caso cumpra os objetivos da cena.

É de extrema importância que se observem os detalhes sobre quem são os personagens presentes na *cutscene* (o protagonista do jogo, seus auxiliares e personagens antagonistas), os detalhes sobre a época, a arquitetura, as roupas e as ferramentas utilizadas e a forma de dialogar dos personagens. É importante lembrar que uma *cutscene* é uma parte não jogável, portanto, se aproxima bastante de uma narrativa fílmica ou um roteiro de animação.

A narração sempre foi um fator importante para uma boa estruturação do texto. Narrar é contar um fato, e como todo fato, este ocorre em determinado tempo, em toda narração há sempre um começo, um meio e um fim. A intenção desse trabalho é, a partir dos estudos das narrativas, trabalhar a língua portuguesa, tanto a escrita correta, quando se faz as histórias, desenvolver a pesquisa técnica e acadêmica, quando se introduz no mundo dos jogos e seu estudo, e desenvolver a oratória no momento de mostrar o trabalho desenvolvido nas apresentações. Além de mostrar como é possível começar a projetar uma narrativa que, consiga prender o leitor à história, e como evitar os furos no decorrer desta. Pretende-se apresentar como as ferramentas de desenvolvimento de jogos podem ser facilmente utilizadas para a criação de jogos que despertem a atenção dos alunos usando raciocínio baseado em conteúdo didático. Mostrar como jogos simples podem atizar a curiosidade dos alunos a ponto de querer

saber mais sobre determinados assuntos que podem ser apresentados nos jogos. O trabalho é o primeiro passo da construção de um jogo futuro, resultando da junção de quatro trabalhos para que no final seja feito um jogo interativo e educacional, sendo que seu objetivo é a aquisição da linguagem, pesquisa, leitura. Baseia-se na construção de personagens que operarão dentro da história criada para o desenvolvimento de um jogo de caráter educacional. O jogo digital, é muito mais do que apenas imagens que se mexem à medida que botões em um controle são pressionados. Antes do resultado final existe uma longa caminhada realizada por seus idealizadores. Desde o planejamento da estrutura e do enredo do jogo, passando pela construção de cenários e personagens (se necessário) e pela união conclusiva destes dois eixos, e chegando aos níveis de interatividade com o jogador, a programação se faz presente.

A programação de um jogo é a única coisa que se faz presente nele todo e o torna uno. O código de um jogo tem como função definir, delimitar e executar todos os processos necessários para que o objetivo dos idealizadores do *game* seja alcançado. É através do código que a pontuação é calculada, que os movimentos são registrados, que a relação dos botões e alavancas no controle com ações dentro do jogo é realizada e até mesmo o simples fato de existir imagem e som. Talvez o melhor de tudo seja o fato de não haver somente um método de escrever códigos (também conhecido pelo seu sinônimo em inglês, *coding*). Existem inúmeras linguagens de código (*Objective-C, JavaScript, Swift+Metal...*) e inúmeras bibliotecas e interfaces de rotinas de código (*APIs, Application Programming Interface* ou Interface de Programação de Aplicação) para processar inúmeras informações, cada uma mais adequada à determinada situação.

É interessante notar que, assim como existem linguagens verbais e não-verbais, também existem programações verbais e não-verbais, ou seja, é possível um jogo ser programado totalmente através de palavras, números e símbolos da mesma maneira é possível criá-los através de mecânicas de “arrastar-e-soltar” em plataformas específicas, ou como são mais conhecidas no mundo dos desenvolvedores, *drag-and-drop mechanics*. Logo, se o resultado desejado é um *game* bem feito, é de suma importância que a programação também seja.

Será usada uma determinada história, que foi criada depois de muita pesquisa em livros e artigos do gênero, e a partir dessa narração se

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

cria um jogo, e demonstrando a utilidade de uma narração, e como ela pode ser vista em um jogo. Foram utilizados para inspiração das narrações livros de fantasia como “O espadachim de carvão”, que conta a história de um deus inocente que é exposto há um mundo cheio de malícias e que tudo que ele aprendeu em seu lar não passava de contos de fadas, filmes de aventura como “O senhor dos Anéis” e jogos de RPG como “*Final Fantasy*”. Foi realizada uma pesquisa para saber qual é o atual interesse do público alvo, (jovens na maioria dos casos). Assim surgiram os primeiros esboços de possíveis personagens, foram usados alguns programas de edição como o *Photoshop CS6* e o *Paint Tool Sai* para concluir os personagens, em seguida eles ganharam vida com os programas *Flash* e *Toon Boom*. Em seguida será utilizada a ferramenta de desenvolvimento de jogos *RPG Maker M*, e baseando-se no conhecimento básico de desenvolvimento de programação. As ferramentas de desenvolvimento podem ser adquiridas facilmente pelos professores e demais funcionários da área de ensino, a adaptação dos mesmos ao seu uso não leva muito tempo, pois existem vários tutoriais e guias na internet sobre estas. Podem ainda ser utilizado como material para criação de jogos as disciplinas de: história, literatura, geografia e as que envolvam o uso do raciocínio lógico.

Estão sendo utilizados os recursos narrativos na construção de um jogo feito em *RPG Maker M*, a primeira etapa é, a criação de uma história interessante e coesa que prenda o jogador, a segunda etapa envolve a produção do jogo, a terceira etapa consiste em criar a arte conceitual, os cenários e os personagens criados serão desenhados e na quarta etapa os bugs, e defeitos do jogo serão concertados através de programação. Quando o jogo estiver finalmente completo será apresentado como um projeto só e demonstrado toda a sua funcionalidade. As pesquisas realizadas ao longo do ano de 2015 e 2016, mostrou as diversas influências dos jogos na atual realidade. Baseando-se nisso, foi utilizada essa influência para criar um jogo com essas funções educacionais. Pois, acreditando ser possível mesclar diversão e aprendizado. Ao longo da pesquisa, viu-se que as ferramentas de desenvolvimento de jogos proporcionam métodos didáticos que atraem mais a atenção dos alunos, instigando-os a querer saber mais do assunto no decorrer das descobertas do jogo.

A narração é um fator importante para a imersão em uma história e, deve-se saber como utilizá-la corretamente, sendo esta vital para a criação de um livro, filme ou jogo. Pode-se dizer que existem outras formas de aprendizado que foge do convencional, e até ser mais efetivas, como é

ousou de jogos interativos para a aquisição da linguagem. As ferramentas de desenvolvimento de jogos são uma grande oportunidade para uma experiência onde se mistura a interação do aluno com determinada matéria de maneira que ele sinta vontade de querer entender mais do assunto ao longo que adquire suas conquistas. Deve-se levar em conta que, para a criação de um jogo educacional é necessário discentes que já saibam trabalhar com a informática, e estejam dispostos a aprender sobre pesquisas e a aquisição de conhecimentos de língua e escrita.

## 5. Conclusão

Após um ano de estudos e experimentos a pesquisa continua evoluindo, em um primeiro momento foram feitas algumas narrativas, com uma estória principal e algumas vertentes desta, que levaram à escolha das variadas possibilidades para o desfecho das personagens, as pessoas que jogarão o *game* das narrativas podem as escolhas e jogar de outras formas diferentes, quantas vezes quiser, e sempre escolher uma forma diferenciada de terminar a estória.

Todas as etapas até o momento desenvolvidas foram acompanhadas de perto pelo pesquisador, no que diz respeito à orientação à produção de todos os escritos e apresentações em seminários e mostras técnicas que os alunos-pesquisadores participaram até o momento.

As correções ortográficas, as técnicas de pesquisas, oratória e desenvolvimento do jogo protótipo, os passos recebem sempre a atenção participativa de todos os membros da pesquisa (oito alunos do curso de manutenção e suporte à informática, professor orientador do mestrado, aluno do mestrado), existem reuniões frequentes para que não fique nenhuma etapa falha. Pode-se notar um melhoramento muito significativo quanto a percepção dos alunos no que consiste ser uma pesquisa participativa, as fundamentações teóricas que são compreendidas a partir das pesquisas nos variados veículos de informação (sites, livros, artigos, filmes, jogos), a grande aquisição de conhecimentos da língua no tange a ideia de preparar seus escritos para uma apresentação acadêmica, a aquisição da escrita culta e leitura técnica.

É fundamental que, ao final do projeto de pesquisa, os sujeitos envolvidos saibam analisar a narrativa dos jogos eletrônicos e também entendam como é usada para cumprir a função de entretenimento. A compreensão dos diferentes gêneros de jogos, o papel da ambientação

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

contextual para o desenvolvimento do roteiro de um jogo eletrônico, a intertextualidade presente nos jogos, cinema e literatura e, principalmente, as potencialidades educacionais que emergem desse tipo de atividade e principalmente a aquisição da escrita formal, pesquisa acadêmica e participação em eventos educacionais, devem ficar evidenciadas ao final das atividades desenvolvidas.

Espera-se encerrar o projeto com um *superávit* de pensamento e de produção de conhecimento e despertar ou provocar a curiosidade dos alunos para que se relacionem de forma mais perspicaz com as interfaces dos computadores, suas estratégias e armadilhas e fundamentalmente criar um espaço de ensino-aprendizagem interativo e divertido utilizando suportes teóricos e práticos dentro do universo mágico e fantástico dos jogos eletrônicos.

O jogo que está sendo elaborado será de suma importância para que outros alunos-jogadores se interessem pelas narrativas e feitura de histórias, a finalidade de cada narrativa é despertar no aluno-jogador o interesse pela aquisição da fala e escrita formal para a utilização nas pesquisas e apresentações. Ao final do estudo espera-se que todos participantes tenham apreendido inúmeros conhecimentos, não apenas na escrita e leitura correta e culta da língua portuguesa, mas também como pesquisar, utilizar corretamente artigos, livros e *softwares* educativos, desenvolver o raciocínio através da escrita e manipulação dos elementos ortográficos da língua, além do prazer em produzir seus próprios textos, e que estes sejam vistos e lidos por muitas outras pessoas em seminários, conferências, simpósios de educação, e outras apresentações ligadas à educação. Toda a pesquisa tem a finalidade após sua conclusão em despertar essa busca pela educação diferenciada e atualizada das metodologias tradicionais, mediadas pela tecnologia, que se mostra de grande utilidade para despertar o interesse dessa classe de alunos nativos tecnológicos.

Em um primeiro momento foram feitos alguns materiais iniciais para a apresentação em mostra de experimentos tecnológicos e seminários acadêmicos.

Estão representados alguns desses experimentos iniciais a seguir.

## **5.1. Introdução a narração**

É apresentada a primeira narração que surgiu para a exposição na primeira Mostra Tecnológica do IFTM (MTEC), foram apresentadas ao público e demonstradas as funções da estória e sua importância no jogo.

Foi utilizada uma história inicial com introdução, desenvolvimento e conclusão para desenvolver um jogo feito em *RPG Maker*.

### *5.1.1. Introdução a história*

A Narrativa da história do mundo de *Solracox*, um planeta onde cada ser vivo pode manipular a magia, os seres racionais deste planeta formaram alianças e usam da magia para guerrear entre si.

Com o decorrer da narração, a história vai ter foco em um personagem principal e, este vai ter que lidar com os problemas que a guerra vai causar ao mundo de *Solracox*.

### *5.1.2. Inspiração*

A narração da história teve sua inspiração de várias outras narrativas de fantasia de livros como: *O Espadachim de Carvão*, *Gigantomania* e *Berserk*, e de jogos eletrônicos de vários videogames: *Persona 4*, *Bravely Default* e *World of Warcraft*, que tem em suas narrativas uma história muito envolvente e interessante.

### *5.1.3. Criação de personagens*

#### **Primeira etapa**

A primeira etapa na criação de personagens é estipular um esboço feito à mão.

#### **Segunda etapa**

Depois de digitalizado o desenho, e necessário dar vida a ele, utilizando alguma ferramenta de desenho baseada em *layers*.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**Terceira etapa**

Após a conclusão do personagem lhe será dado um nome, e começa o processo de criação da história.

*5.1.4. Primeira estória surgida para o projeto*

**FALLEN ANGEL 1**

Sempre que uma criança nasce junto a ela nasce também um anjo, e esse ser responsável por cuidar e proteger essa alma até o dia de sua morte, e só assim ambos terão paz...

**LONDRES, 2006 D.C.**

– Parabéns Mamãe é uma menina saudável – anunciava a equipe médica sorridente após mais um parto bem-sucedido.

– Wanessa... – os olhos da jovem mãe brilhavam ao pronunciar o nome da filha enquanto a tomava em seus braços pela primeira vez. Ao lado estava o pai orgulhoso ao ver desabrochar o fruto daquele grande amor que surgira dos dias de colégio.

Uma grande festa os esperava aquela noite, toda a família se reunia ansiosa para ver a menininha Wanessa. Enquanto isso no Limbo, completamente sozinho um anjo despertou. As asas ainda fracas se agitavam de um lado para o outro, causando dor a ele, que gritava em vão, pois não havia ninguém por lá para ajudá-lo. Olhava para todos os lados e sequer conseguia ver algo além da luz forte que vinha de todos os lados. Sofria confuso e sozinho o jovem anjo Ezequiel.

**FALLEN ANGEL 2**

Agarrou-se aos joelhos e fechou os olhos. O corpo ainda era pequeno e frágil, como o de uma criança raquítica. Foi então que pode ouvir, bem longe, um choro de bebê que ficava cada vez mais alto e mais perto. Ele seguia o choro, desajeitado, cambaleando, mal aguentando o próprio peso sobre as pernas. Os olhos ardiam incomodados pela luz constante, mas pode ver no horizonte um feixe diferente e isso bastou para encher Ezequiel de expectativa fazendo-o arriscar uma corrida, forçando-o a lutar contra a dor, dando-lhe forças para isso.

O anjo estava agora frente a frente com uma incubadora, não sabia o certo o que estava olhando, mas algo lhe dizia que aquela seria a coisa mais linda que veria na vida. Uma linda menininha em um macacão rosa quem chorava, ele tocou o vidro com uma das mãos pequeninas e o choro cessou então duas lindas safiras se abriram e olharam direto para ele. O jovem sorriu para a caixa de vidro em sua frente, fechou os olhos e sussurrou:

Vai ficar tudo bem...

## **5.2. Programação análise estrutural e desenvolvimento de videogames**

### *5.2.1. Contexto de programação*

É interessante notar que, assim como existem diferentes estruturas de enredo e personagens, também existem diferentes formas de se concatenar tais informações, ou seja, diferentes formas de juntá-las. Na prática isso se dá com o processo da programação.

A animação *Zöei & Blaine*, de autoria própria, demonstra que videogames são uma excelente forma de associar enredos e personagens, ou seja, contar histórias.

### *5.2.2. Plataforma de destino*

A escolha da plataforma de destino influencia muito na escolha da linguagem de programação, pois há a necessidade de adaptação de todo o desenvolvimento, tanto em pontos de processamento como de interatividade com o jogador.

*Flash Player*, um poderoso compilador de animação interativa escrita em *ActionScript*, muito famoso no universo dos computadores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Game over: jogos eletrônicos e violência*. São Paulo: Futura, 2005.

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas instrucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao sistema escolar. In: SAN-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

CHO, Juana María et al. *Tecnologias para transformar a educação*. Trad.: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BORDA, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado do papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). *Pesquisa Participante*. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BONEKAMP, Hernaes R. Lazo M. Atividades de avaliação de cursos na Europa. *Journal of Computing Educational Research*, vol. 11, n. 1, p. 73-90, 1994.

BRAGA, Marcos Elízio de Moura. *O jogo das narrativas: ranhuras do mundo, pelos diários virtuais e outros ambientes narratológicos do game The Sims*. 2009. Dissertação (de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Comunicação). – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRUZ, Dulce Márcia; FOITTE, Vanessa. O universo dos jogos eletrônicos: a evolução dos seus personagens, sua narrativa e a fascinação infantil. In: XXIV Congresso Brasileiro da Comunicação, 2000, Campo Grande: INTERCOM, 2001.

\_\_\_\_\_; KRÜGER, Fernando Luiz. O fascínio da simulação da vida: porque as crianças jogam (e gostam) do game The Sims. *Revista da FAMECOS*, Porto Alegre, vol. 23, p. 59-69, 2004.

\_\_\_\_\_; ILHA, Paulo César Abdalla. Brincando e aprendendo nos mundos virtuais: o potencial educativo dos games de simulação. *Revista Comunicação & Educação*, ano XIII, n. 2, p. 1-10, 2008.

\_\_\_\_\_; MOREIRA, Cristiano. As narrativas dos jogos eletrônicos e suas possibilidades educacionais. *Revista Teoria e Prática da Educação*, vol. 12, n. 2, p. 179-184, 2009.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro: os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

FRASCA, Gonzalo. *Narratology meets Ludology: Similitude and differences between (video)games and narrative*. Helsinki: Parnasso, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

- GRAU, Oliver. *Arte virtual: da ilusão à imersão*. São Paulo: Senac, 2007.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- LIN, Tsun-Ju, LAN, Yu-Ju. *Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future*. *Educational Technology & Society*, vol. 18, n. 4, p. 486-497, 2015.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra de. *Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração*. São Paulo: Alínea, 2007.
- MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp, 2003.
- NEPOMUCENO, Tania Ribeiro. *Narrativa e formatação em roteiros de jogos eletrônicos*. *Orson – Revista dos Cursos de Cinema do Cearte/UFPEL*, n. 2, 2012.
- NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage, 2010.
- PERANI, Letícia. *Game studies Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos*. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO – CELACOM, 12. São Bernardo do Campo, *Anais...* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho*. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- SANTAELA, Lúcia; FEITOZA, Mirna. (Orgs.). *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage, 2008.
- SILVA, Ana Cristina Barbosa da; GOMES, Alex Sandro. *Conheça e utilize software educativo: avaliação e planejamento para a educação básica*. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>.

**FALA E ESCRITA: REFLEXÕES  
ACERCA DO MODELO DA “LINGUAGEM DA IMEDIATEZ”  
E DA “LINGUAGEM DA DISTÂNCIA”,  
DE KOCH E ÖESTERREICHER**

Denise Durante (USP)  
[denisedurante@uol.com.br](mailto:denisedurante@uol.com.br)

**RESUMO**

A pesquisa enfoca o modelo teórico desenvolvido por Peter Koch e Wulf Öesterreicher (1985; 1990) sobre as chamadas “linguagens da imediatez e da distância comunicativas”. São abordados os parâmetros comunicativos do contínuo concepcional descritos pelos autores. Busca-se, ademais, cotejar essa teoria com as obras de outros estudiosos que consideraram a existência de um contínuo entre a fala e a escrita, como Luiz Antônio Marcuschi (2004), Hudinilson Urbano (2006). O trabalho se inclui no âmbito da pesquisa teórica básica e qualitativa. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo e explicativo. Para a fundamentação teórica, são retomados conceitos e pressupostos da análise da conversação, visto que vários de seus estudos enfocam as relações entre a oralidade e a escrita.

**Palavras-chave:** Oralidade. Escrita. Contínuo.

**1. Introdução**

No âmbito da linguística do discurso, os estudos da análise da conversação vêm desenvolvendo a investigação sobre as características da atividade conversacional. Em nosso país, como se sabe, as pesquisas realizadas pelo Projeto NURC (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta) descrevem e analisam os processos de produção e recepção de textos falados. Aspectos de sua construção, como as possibilidades de planejamento do texto, as estratégias para formulação e reformulação textual (como auto e heterocorreções, pausas, hesitações, alongamentos, truncamentos frásicos), a cortesia verbal, os marcadores conversacionais, o envolvimento emocional entre os interactantes, entre outros, vêm sendo estudados em diversos *corpora*.

Além de permitirem a compreensão sobre a chamada “língua falada”, esses estudos oferecem suporte teórico para se refletir sobre as semelhanças e diferenças que existem entre as modalidades falada e escrita da língua. Podem-se observar e analisar, por exemplo, textos escritos que incorporam características específicas da oralidade ou as chamadas “marcas de oralidade”, como é o caso de certos textos literários, de textos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

publicitários e jornalísticos impressos ou de mídias digitais, de histórias em quadrinhos, charges, entre outros. Além disso, o surgimento de variadas formas para veiculação de mensagens (como *e-mail*, redes sociais, *chats* e “mensagens de texto”, por exemplo) ampliou o interesse pelo estudo das semelhanças e diferenças entre fala e escrita.

Diante da relevância teórica assumida pelas relações entre fala e escrita, buscamos, nesta pesquisa, abordar a hipótese da existência de um *continuum* ou contínuo entre os textos falados e escritos. Focamos nossa reflexão nos estudos de Peter Koch e Wulf Öesterreicher. Esses autores desenvolveram o modelo teórico das chamadas linguagens da “imediatez e distância comunicativas”, no qual se propõe a ideia de um contínuo entre os textos de concepção falada e escrita.

O trabalho se inclui no âmbito da pesquisa teórica básica, ancorada em pesquisa bibliográfica. Para a fundamentação teórica, são utilizados alguns dos conceitos e pressupostos da análise da conversação, visto que diversos de seus estudos enfocam as relações entre a fala e a escrita. Sendo assim, são retomados os trabalhos de Luiz Antônio Marcuschi (2004) e Hudinilson Urbano (2006). Ocupamo-nos, em particular, com a obra *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*, publicada em 1990 e traduzida, em 2007, para a língua espanhola por López Serena, com o título *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Nesse livro, Peter Koch e Wulf Öesterreicher expuseram o referido modelo teórico da “imediatez e da distância comunicativas”.

### **2. Estudos da escrita e da fala**

O panorama de estudos sistemáticos sobre os mecanismos de funcionamento da linguagem falada, os quais permitem sua comparação com a escrita, é, como se sabe, muito recente. Na história dos estudos da linguagem, a escrita se manteve, por muito tempo, como objeto exclusivo de análise. O prestígio da escrita foi um dos temas abordados por Ferdinand de Saussure. No sexto capítulo do *Curso de Linguística Geral*, intitulado “Prestígio da escrita: causas de seu predomínio sobre a forma falada”, lê-se:

Ora, geralmente, nós as conhecemos [*as línguas*] somente através da escrita. Mesmo no caso de nossa língua materna, o documento intervém a todo instante. Quando se trata de um idioma falado a alguma distância, ainda mais necessário se torna recorrer ao testemunho escrito; [...] Para poder dispor, em

todos os casos, de documentos diretos, seria mister que se tivesse feito, em todas as épocas, aquilo que se faz atualmente em Viena e Paris: uma coleção de amostras fonográficas de todas as línguas. (SAUSSURE, 1969, p. 33)

Apontam-se, no *Curso de Linguística Geral*, os aspectos de permanência e solidez da imagem gráfica das palavras como uma das causas do prestígio da escrita sobre a fala. Ademais, a importância dada à linguagem literária aumentaria a “imerecida” importância da escrita, na perspectiva de Ferdinand de Saussure. Nesse sentido, cabe lembrar também as reflexões de Mikhail Bakhtin, em *Estética da criação verbal*, que, ao teorizar sobre o conceito de gênero discursivo, aponta para a prevalência dos estudos sobre os gêneros literários:

[...] a heterogeneidade funcional, como se pode pensar, torna os traços gerais dos gêneros discursivos demasiadamente abstratos e vazios. A isto provavelmente se deve o fato de que a questão geral dos gêneros discursivos nunca foi verdadeiramente colocada. Estudavam-se – e mais que tudo – os gêneros literários. Mas da Antiguidade aos nossos dias eles foram estudados num corte de sua especificidade artístico-literária, nas distinções diferenciais entre eles (no âmbito da literatura) e não como determinados tipos de enunciados, que são diferentes de outros tipos mas têm com estes uma natureza *verbal* (linguística) comum [...]. (BAKHTIN, 2011, p. 262-63)

O prestígio da escrita em relação à fala se mantém, atualmente, como tema de debate nos estudos da linguagem. A predominância dos estudos sobre a escrita é apontada por Peter Koch e Wulf Österreicher. Os autores explicam:

Isso ocorria tanto por motivos relacionados às teorias linguísticas (fixação da norma segundo um ideal linguístico literário, indiferente e independentemente da evolução histórica da respectiva língua) quanto por motivos metodológicos (volubilidade das expressões orais). (KOCH & ÖSTERREICHER, 2013, p. 164)

Uma das consequências do predomínio do estudo da escrita sobre a fala corresponde às dificuldades relacionadas à conceituação e à terminologia para o estudo desses dois modos de realização da língua, tradicionalmente denominados “língua falada” e “língua escrita”. No artigo “Usos da Linguagem Verbal” (2006, p. 19-55), Hudinilson Urbano aborda a problemática da utilização generalizada, porém, imprecisa, das denominações “língua falada” e “língua escrita” e apresenta conceitos de linguagem verbal, de língua e, por conseguinte, de escrita. Com base na teoria saussuriana, Hudinilson Urbano recorda que a linguagem verbal corresponderia à soma da língua (*langue*) e do discurso (*parole*), sendo que a fala teria possibilitado a descrição da língua, “sistema abstrato de

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

signos” ou, segundo Dino Preti, “sistema de signos convencionais” (PRETI, 1977, p. 1)

A escrita, entendida como “sistema gráfico comunicativo”, seria um produto da fala, tendo surgido milênios mais tarde. Considerando-se a escrita como produto da fala, conclui-se que a escrita está intrinsecamente vinculada ao universo sonoro que, segundo Walter J. Ong, é o “habitat natural da língua” (ONG, 1998, p. 15). Nesse sentido, ao refletir sobre a importância da transmissão de mensagens verbais pelos mais diversos canais, Dino Preti (1977, p. 1) descreve a escrita como “código substitutivo” da fala. Todo enunciado escrito está, portanto, vinculado à fala: “O conteúdo da escrita é a fala”, afirmava o teórico das comunicações Marshall McLuhan (1995, p. 22).

Apesar de ser um produto da fala, a escrita não constitui mero decalque ou simples transcrição daquela; afinal, nossa habilidade de escrever não corresponde apenas à capacidade de reproduzirmos signos gráficos sobre um suporte material. Nesse sentido, são esclarecedoras as palavras dos italianos Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi que, na década de 1970, expunham sua perspectiva sobre o tema das relações entre fala e escrita:

La lingua scritta si basa certamente su un sistema di trascrizione della lingua parlata e questo è inevitabile dato che la lingua parlata come capacità viene acquisita prima della lingua scritta ma limitarsi a considerare questo rapporto e quindi la semplice differenza nel mezzo fisico usato significa ignorare la natura effettiva della lingua scritta e, soprattutto, come vedremo più avanti, della stessa lingua parlata. In realtà la maniera giusta di considerare lingua parlata e lingua scritta è di vederle come due diversi modi di comunicare in senso globale, cioè come due diversi modi di vita individuale e sociale.<sup>15</sup> (PARISI & CASTELFRANCHI, 1977, p. 170)

Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi se referiam a duas possíveis abordagens sobre as relações entre a fala e a escrita. A primeira abordagem consiste em considerar que as diferenças entre fala e escrita se restringem à diferença em relação ao meio físico para veiculação das mensagens, entendendo-se a escrita como uma transcrição da fala, sem

---

<sup>15</sup> Tradução nossa do trecho citado: “A língua escrita se baseia certamente em um sistema de transcrição da língua falada e isso é inevitável, na medida em que a língua falada, como capacidade, é adquirida antes da língua escrita, mas limitar-se a considerar essa relação e, portanto, a simples diferença do meio físico usado, significa ignorar a natureza efetiva da língua escrita e, sobretudo, como veremos adiante, da língua falada. Na verdade, a maneira correta de considerar língua falada e língua escrita é vê-las como dois diferentes modos de comunicar em sentido global, isto é, como dois diferentes modos de vida individual e social”.

levar em conta as características específicas do falar e do escrever. O segundo modo de abordar a fala e a escrita considera a questão da concepção de ambas as modalidades e os mecanismos cognitivos e sociais a elas relacionados.

Essa abordagem de Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi está próxima àquela que seria apresentada, na década seguinte, por Peter Koch e Wulf Österreicher. Esses autores desenvolveram o modelo teórico da “imediatez e distância comunicativas”, em que tratam do meio e da concepção dos textos falados e escritos. Em 2013, Hudinilson Urbano e Caldas traduziram para a língua portuguesa um artigo publicado originalmente por Peter Koch e Wulf Österreicher, em 1985. O título do artigo em alemão é “*Sprache der Nähe – Sprache der distanz*”. *Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. Na tradução em português, o artigo se intitulou “*Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua*” (KOCH & ÖESTERREICHER, 2013, p. 153-174). Nesse artigo, os autores alemães iniciaram o desenvolvimento da teoria da “imediatez e distância comunicativas”.

Vale lembrar também que o referido modelo teórico foi tema da obra *Proximidade e Distância: Estudos sobre a Língua e a Cultura* (2011), coordenada pelos pesquisadores portugueses Mário Franco e Bernd Sieberg. Na “Introdução” do livro, explica-se:

Substituindo a dicotomia “escrito *versus* falado” pela dicotomia ‘proximidade *versus* distância’, este modelo permite descrever também adequadamente, muito em especial, os processos de mudança linguística em consequência dos quais determinadas formas linguísticas dominam cada vez mais nos novos *media*, formas essas que seriam melhor caracterizadas como expressões de um novo tipo de oralidade. (FRANCO & SIEBERG, 2011, pp. 7-8)

Ao estudarem as chamadas “linguagens da imediatez e da distância”, Peter Koch e Wulf Österreicher consideram a existência de um *continuum* concepcional entre os textos falados e escritos. Nesse aspecto, cabe observar que, conforme relata Rudy Mostacero (2004), outros pesquisadores europeus haviam considerado a ocorrência de um *continuum* nas relações entre oralidade e escrita, conforme indica no trecho a seguir:

En síntesis, este autor [Österreicher] nos proporciona la evidencia de que algunos investigadores europeos ya se habían interesado por las relaciones entre lo oral y lo escrito, habían advertido la existencia del *continuum* y los casos de transferencia, por ejemplo, Nencioni, en 1976, Ochs, en 1979, Tannen, en 1980, Koch y Chafe, en 1985, Biber, en 1988 (todos citados por Österreicher, 1998: 318 y ss.). Eso indica que los estudios de la oralidad *versus* la

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

escrituralidad no son tan recientes en Europa, aunque sus noticias se hayan conocido, tardíamente, en lengua española. Y en España los aportes más descollantes se deben al grupo VaLesCo de la Universidad de Valencia que dirige Antonio Briz (cf. BRIZ, 1995, 1997 y 1998)<sup>16</sup>. (MOSTACERO, 2004, p. 72)

Evidencia-se, portanto, a relevância das reflexões acerca da existência de um *continuum* ao se caracterizar textos falados e escritos, visto que essa tem sido a temática de diversos estudos teóricos nas últimas décadas. A questão do meio e da concepção textual, abordada por Peter Koch e Wulf Öesterreicher, também se apresenta como tema de reflexão teórica fundamental para a conceituação de expressões como “língua falada” e “língua escrita”. A imprecisão conceitual e terminológica em relação a essas expressões pode decorrer, em parte, do mencionado prestígio da escrita sobre a fala, de modo que se evidencia a importância da reflexão sobre esses conceitos.

### **3. O modelo teórico da linguagem da imediatez e da distância comunicativas**

Os limites entre a oralidade e a escrita foram abordados pelos estudiosos alemães Peter Koch e Wulf Öesterreicher (1985; 1990), como dissemos inicialmente. Os autores reiteram que, mesmo na ciência linguística, os termos “falado”/“oral” e “escrito”/“escritural” são empregados, primeiramente, para se fazer referência à realização das expressões linguísticas na forma de sons ou na forma de signos gráficos, ou seja, no que concerne ao meio ou suporte para a veiculação das mensagens. Conforme salientam os estudiosos, essa diferenciação é evidente, porém não é suficiente para explicar a complexidade da problemática oralidade/escrituralidade. (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 20)

Peter Koch e Wulf Öesterreicher observam que todos podemos perceber a existência de textos como orações fúnebres, explicações durante uma visita turística guiada ou um discurso de abertura, cuja “confi-

---

<sup>16</sup> Tradução nossa do trecho citado: “Em síntese, este autor [Öesterreicher] nos proporciona a evidência de que alguns pesquisadores europeus já haviam se interessado pelas relações entre o oral e o escrito, haviam percebido a existência do *continuum* e os casos de transferência, por exemplo, Nencioni, em 1976, Ochs, em 1979, Tannen, em 1980, Koch e Chafe, em 1985, Biber, em 1988 (todos citados por Öesterreicher, 1998: 318 e seguintes). Isso indica que os estudos da oralidade *versus* a escrituralidade não são tão recentes na Europa, ainda que suas contribuições mais relevantes tenham sido conhecidas tardiamente, na língua espanhola. E na Espanha as contribuições mais importantes se devem ao grupo VaLesCo, da Universidade de Valência, dirigido por Antonio Briz. (Cf. Briz 1995, 1997 e 1998)

guração linguística” não corresponde exatamente ao que entendemos por oralidade. Existem igualmente expressões linguísticas como notas ou apontamentos de aulas, textos de balões de histórias em quadrinhos ou cartas pessoais cuja configuração também não corresponde exatamente ao que se entende por “escrituralidade”.

No capítulo “Oralidad y escrituralidad a la luz de la teoría del lenguaje”, do livro *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Peter Koch e Wulf Österreicher apresentam os fundamentos de sua interpretação sobre os limites entre a oralidade e a chamada “escrituralidade”. Os autores informam que o romanista Ludwig Söll (1985, p. 17-25), na obra *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*, publicada originalmente em 1974, na Alemanha, havia solucionado as contradições existentes entre os termos “fala” e “escrita”. Söll distingue o *meio* de realização, que pode ser fônico ou gráfico, e a *concepção* que pode ser falada ou escrita.

No que concerne ao *meio*, Peter Koch e Wulf Österreicher consideram haver uma dicotomia estrita que separa os códigos sonoro e gráfico:

Un punto importantísimo, que necesita ser aclarado en relación con la figura 1, es el hecho de que la línea divisoria continua entre el medio fónico y gráfico representa una disyunción, es decir, una DICOTOMIA estrita. La línea divisoria discontinua indica, por el contrario, que la relación entre lo *hablado* y lo *escrito* sólo puede ser concebida como un CONTINUO entre las manifestaciones extremas de la concepción. (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 21)<sup>17</sup>

A ideia de que, entre o falado e o escrito, existe uma dicotomia estrita no âmbito do meio e de que há um contínuo no âmbito da concepção (falada ou escrita), é um aspecto basilar em que se ancora a teoria dos autores. Tendo em vista esse esquema, Peter Koch e Wulf Österreicher explicam não ser possível a “plena equivalência” das possibilidades proporcionadas pela combinação o meio (sonoro ou gráfico) e a concepção (falada ou escrita) das mensagens,

Os autores apontam as “relações de preferência” que se verificam, respectivamente, entre falado e sonoro, de um lado, como ocorre, por

---

<sup>17</sup> Tradução nossa do trecho citado: “Um ponto importantíssimo, que precisa ser esclarecido em relação à figura 1, é o fato de que a linha divisória contínua entre o meio fônico e gráfico representa uma disjunção, ou seja, uma DICOTOMIA estrita. A linha divisória descontínua indica, pelo contrário, que a relação entre o *falado* e o *escrito* só pode ser concebida como um CONTÍNUO entre as manifestações extremas da concepção. (KOCH & ÖSTERREICHER, 2007, p. 21)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

exemplo, em uma conversa íntima, assim como a combinação entre escrito e gráfico, como se dá, por exemplo, em um artigo de jornal. Mas, existem também as combinações entre escrito e sonoro, como se pode observar em um discurso de abertura, e entre falado e gráfico, como se pode verificar, segundo eles, em uma carta pessoal. Essas últimas duas combinações talvez sejam aquelas menos evidentes quando se diferenciam textos falados e escritos. Um discurso de abertura, ainda que veiculado pelo meio sonoro, apresenta características da concepção textual escrita, assim como uma carta privada, veiculada pelo meio gráfico, pode apresentar aspectos da concepção dos textos falados. Sendo assim, a consideração exclusiva do meio para a caracterização dos textos como falados ou escritos se mostra, como nos leva a concluir a reflexão de Peter Koch e Wulf Öesterreicher, limitada e imprecisa.

Após a diferenciação inicial entre os aspectos medial e concepcional da oralidade e da chamada “escrituralidade”, ainda no segundo capítulo de *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*, Peter Koch e Wulf Öesterreicher retomam a definição de Eugenio Coseriu sobre a linguagem humana e se dedicam à caracterização dos aspectos universais e idiomáticos da língua falada, nos níveis universal, histórico e individual.

Os teóricos indicam os aspectos universais da oralidade e da “escrituralidade” considerados exclusivamente no plano da concepção. Eles elencam os fatores fundamentais da comunicação linguística: há o contato entre um emissor e um receptor; desse contato, nasce um discurso que se refere a objetos e circunstâncias da realidade extralinguística; o discurso é produzido com um trabalho de formulação que se situa, nos termos dos autores, em uma “zona de tensão” entre a linearidade dos signos linguísticos, as normas da língua histórica particular e a complexa realidade extralinguística multidimensional; os participantes da comunicação, emissor e receptor, estão inseridos em campos dêiticos pessoais, espaciais e temporais, em determinados contextos, bem como em determinadas condições emocionais e sociais (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 25). Ao identificar esses fatores, os autores apontam as possibilidades de variação de cada um deles, variação essa que produz uma escala de condições de comunicação em que se baseia o contínuo concepcional entre a oralidade e a “escrituralidade”. Devemos observar que, ao se referirem a um contínuo entre oralidade e “escrituralidade”, Peter Koch e Wulf Öesterreicher sempre consideram o aspecto concepcional das manifestações linguísticas e não o aspecto do meio ou medial.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Considerando-se os fatores da comunicação linguística mencionados, são elencados dez parâmetros ou condições extralinguísticas universais, para a caracterização das realizações linguísticas no contínuo concepcional falado/escrito:

- a) Grau de PRIVACIDADE ou o caráter mais ou menos público da comunicação;
- b) Grau de FAMILIARIDADE ou intimidade entre os interlocutores;
- c) Grau de ENVOLVIMENTO EMOCIONAL em relação ao interlocutor ou ao objeto da comunicação;
- d) Grau de ENTRELAÇAMENTO OU “ANCORAGEM” dos atos comunicativos em relação à situação ou à ação;
- e) CAMPO REFERENCIAL, relacionado à distância dos objetos e pessoas referidas com relação a *origo*<sup>18</sup> (*ego-hic-nunc*) do falante;
- f) IMEDIATEZ OU DISTÂNCIA FÍSICA DOS INTERLOCUTORES, nos sentidos espacial e temporal;
- g) Grau de COOPERAÇÃO, considerado de acordo com as possibilidades de intervenção dos receptores na produção do discurso;
- h) Grau de DIALOGICIDADE, em que se destacam a possibilidade e a frequência para se assumir o papel de emissor;
- i) Grau de ESPONTANEIDADE da comunicação;
- j) Grau de FIXAÇÃO TEMÁTICA.

Nove desses dez parâmetros são de natureza gradual e escalar. O parâmetro F é o único que não é gradual, pois se refere à imediatez ou distância física da comunicação. Os autores explicam que todas as formas de comunicação se caracterizam por um conjunto de valores paramétricos dessas condições comunicativas concretas. O parâmetro *a*, por

---

<sup>18</sup> O termo latino *origo* (“origem”) é utilizado por Koch e Öesterreicher na obra *Lengua hablada en la Romania* (2007). O termo se refere às dêixis pessoal, espacial e temporal. Conforme explica Anna Suadoni (2016, p. 27), o termo *origo* foi introduzido na linguística por Bühler, na obra *Sprachtheorie: die Darstellungsfunktion der Sprache* (1934) e, conforme comenta a autora, se pode resumir com a fórmula *ego, hic, nunc*.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

exemplo, situa-se em uma escala entre a máxima privacidade e o aspecto totalmente público da comunicação. No texto "Pragmatica del discurso oral" (1997), ao retomar esses mesmos parâmetros, Wulf Öesterreicher afirma que o grau de privacidade de um discurso se define pelo número de interlocutores (como em um diálogo entre duas pessoas *versus* uma comunicação de massa), bem como pela existência ou não de um público e suas dimensões (como no caso de uma mesa-redonda *versus* um discurso na televisão). A mesma variação se atribui ao parâmetro *b*, havendo, portanto, uma gradação que vai desde a familiaridade máxima entre os interlocutores até seu desconhecimento total.

Deve-se ter em vista que a ideia de uma gradação que se estabelece em um contínuo não se relaciona somente com a classificação linear das realizações lingüísticas em uma linha delimitada por dois polos opostos entre a fala e a escrita. A caracterização dos textos proposta por Peter Koch e Wulf Öesterreicher envolve a ideia de que nove dos dez parâmetros se manifestam em uma escala gradual.

Por meio da consideração dos valores paramétricos, podem-se identificar dois polos nas extremidades do contínuo falado/escrito. No polo da máxima imediatez comunicativa (falado), combinam-se os seguintes valores paramétricos: privacidade, familiaridade, forte envolvimento emocional, ancoragem à situação e ação comunicativas, referência com relação a *origo* (*ego-hic-nunc*) do falante, imediatez física, máxima cooperação na produção, alto grau de dialogicidade, liberdade temática e espontaneidade máxima. Já no polo da máxima distância comunicativa (escrito), tem-se: o caráter público da comunicação, o desconhecimento entre os interlocutores, falta de envolvimento emocional, destacamento em relação à situação e à ação comunicativas, impossibilidade de dêixis referida a *origo* (*ego-hic-nunc*) do falante, distância física, ausência de cooperação na produção, monologicidade, fixação temática e máxima reflexividade. (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 29)

Após apontarem os parâmetros universais que incidem sobre a imediatez e a distância comunicativas, Peter Koch e Wulf Öesterreicher (2007, p. 31) discutem as estratégias de verbalização universais utilizadas pelos falantes. Para descreverem essas estratégias, os autores consideram preliminarmente quatro "classes de contextos" em que se ancoram os discursos. Trata-se de: 1) contexto situacional; 2) contexto cognitivo que se subdivide em (a) contexto cognitivo individual e (b) contexto cognitivo geral; 3) contexto comunicativo lingüístico ou cotexto; 4) outros contextos comunicativos como (a) contexto paralingüístico e (b) contexto

comunicativo não-linguístico. Das quatro classes de contextos, os estudiosos sublinham que 1, 2 e 4 são analógicos ou contínuos, enquanto 3 é digital, ou seja, constituído por “unidades discretas claramente identificáveis”, nos termos dos autores.

Peter Koch e Wulf Öesterreicher (2007, p. 32) explicam que, na comunicação imediata extrema, ocorrem os quatro tipos de contextos acima mencionados. Já na comunicação distante, há restrições no que concerne ao contexto situacional (1) e aos contextos paralinguístico ou extralinguístico (4a e 4b, respectivamente). O contexto cognitivo individual, relacionado aos conhecimentos partilhados entre os interlocutores, suas vivências comuns e conhecimento mútuo, também é restringido quando há desconhecimento total entre os indivíduos que participam da comunicação. Diante das restrições relacionadas ao contexto na comunicação da distância extrema ocorre a ampliação do papel do contexto linguístico (3), de modo que a informação contextual se transforma em contexto, diferentemente do que ocorre na imediatez comunicativa extrema, em que o contexto linguístico fica em segundo plano. Os autores ressaltam que o contexto cognitivo geral é imprescindível em qualquer forma de comunicação.

Sobre as características da concepção das mensagens da imediatez e da distância comunicativas, os autores apontam que o grau de planejamento dos discursos é alto na distância comunicativa e escasso na linguagem da imediatez. Como consequência desse aspecto, a linguagem da imediatez se caracteriza pelo caráter efêmero e a construção processual. Essa linguagem é marcada por uma “verbalização parca” e uma “configuração do discurso frequentemente extensiva, linear e agregativa”, com a ocorrência de enunciados incompletos e uso da parataxe, por exemplo. Trata-se de uma linguagem com menor densidade informativa em comparação com a linguagem da distância. Esta se caracteriza, segundo os autores, pela alta densidade e rápida progressão informativas.

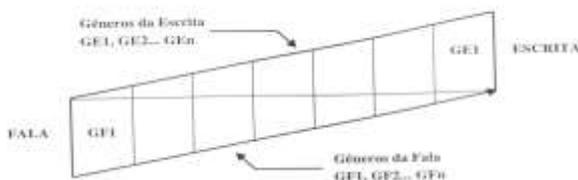
#### **4. O contínuo tipológico dos gêneros textuais em *Marcuschi e Urbano***

No livro *Da Fala Para a Escrita* (2004), Luiz Antônio Marcuschi se opõe à supremacia comumente atribuída à escrita em relação à fala e defende uma visão não-dicotômica entre essas duas modalidades, propondo, assim como Peter Koch e Wulf Öesterreicher, uma diferenciação “gradual e escalar” entre elas. Para o autor, o exame das diferenças e semelhanças entre fala e escrita foi, durante muito tempo, equivocado visto

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que essas modalidades de uso da língua eram geralmente colocadas em polos opostos, sendo encaradas como dicotômicas, e a sua análise era permeada por um enfoque preconceituoso, que privilegiava a escrita em detrimento da fala, considerando-se a escrita como complexa, elaborada, formal e abstrata em sua estrutura, enquanto a fala era descrita como concreta, contextual e simples.

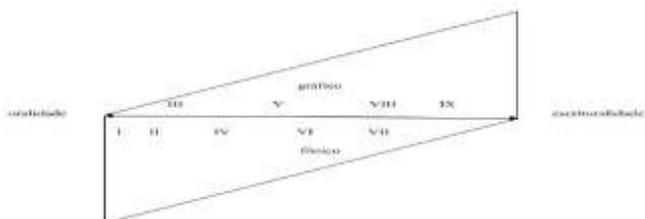
Para Luiz Antônio Marcuschi, no entanto, “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (2004, p. 37). Assim como consideram Peter Koch e Wulf Österreicher (2007), Luiz Antônio Marcuschi afirma que não há uma simples variação linear, mas um “conjunto de variações”. Para explicitar essa hipótese, Luiz Antônio Marcuschi desenha um gráfico com base nas reflexões de Peter Koch e Wulf Österreicher:



**Figura 1.** O contínuo tipológico dos gêneros textuais

Nesse gráfico, há dois domínios linguísticos (fala e escrita) em duas extremidades, na linha dos gêneros da fala, temos o GF1 (em que GF corresponde a “gênero falado”), o qual constituiria um protótipo da modalidade falada e que pode corresponder a uma conversação espontânea, por exemplo. Na outra extremidade do gráfico, na linha dos gêneros da escrita, temos o GE1 (sendo que GE equivale a “gênero escrito”), correspondente a artigos científicos ou a documentos oficiais, por exemplo, os quais constituiriam protótipos da modalidade escrita. Entre essas duas extremidades se situam os demais gêneros textuais da fala e da escrita (GF2, GF3, GF4 etc. e GE2, GE3, GE4 etc.) que, segundo Luiz Antônio Marcuschi, “se entrecruzam sob muitos aspectos e por vezes constituem domínios mistos” (2004, p. 38), como ocorre com os textos do noticiário televisivo, previamente escritos e recebidos pelo telespectador oralmente. Conclui-se que fala e escrita se manifestam em um *continuum* de variações. Não há, desse modo, um só gênero falado ou um só gênero escrito. Entre a fala prototípica e a escrita prototípica existe um conjunto de variações, sendo que fala e escrita podem influenciar-se mutuamente.

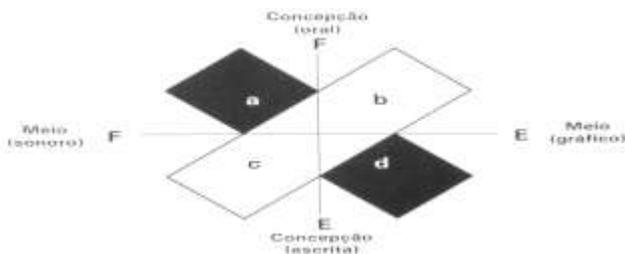
As observações de Luiz Antônio Marcuschi se alinham àquelas expressas por Peter Koch e Wulf Öesterreicher (2007 [1990]). O gráfico elaborado por Luiz Antônio Marcuschi se assemelha ao gráfico apresentado pelos dois autores alemães, como vemos abaixo:



**Figura 2.** Contínuo entre imediatez e distância comunicativas (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007 [1990], p. 34)

Na figura acima, vê-se uma linha horizontal contínua entre a imediatez e a distância comunicativas. Os algarismos romanos correspondem, segundo os autores (2007 [1990], p. 35), às seguintes formas de comunicação: I. conversação familiar; II. conversação telefônica privada; III. carta privada; IV. entrevista de emprego; V. versão impressa de uma entrevista; VI. sermão; VII. conferência científica; VIII. artigo editorial; IX. texto jurídico.

Luiz Antônio Marcuschi apresenta um segundo gráfico, estruturado a partir dos postulados meio de produção (sonoro *versus* gráfico) e concepção discursiva (oral *versus* escrita), conforme vemos abaixo:



**Figura 3.** Meio de produção e concepção discursiva (MARCUSCHI, 2004, p. 39)

A fala prototípica, segundo essa perspectiva, é de concepção oral e meio sonoro (por exemplo, a conversação espontânea). A escrita prototípica é de concepção escrita e meio gráfico (por exemplo, um artigo científico). Porém, há domínios mistos, conforme já citado, em que se mesclam as modalidades: meio sonoro e concepção escrita (notícia de TV) ou meio gráfico e concepção oral (entrevista publicada na revista *Veja*,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

por exemplo). Os domínios mistos apontados por Luiz Antônio Marcuschi remetem imediatamente à questão inicial apontada por Peter Koch e Wulf Öesterreicher ao diferenciarem o meio e a concepção textual:

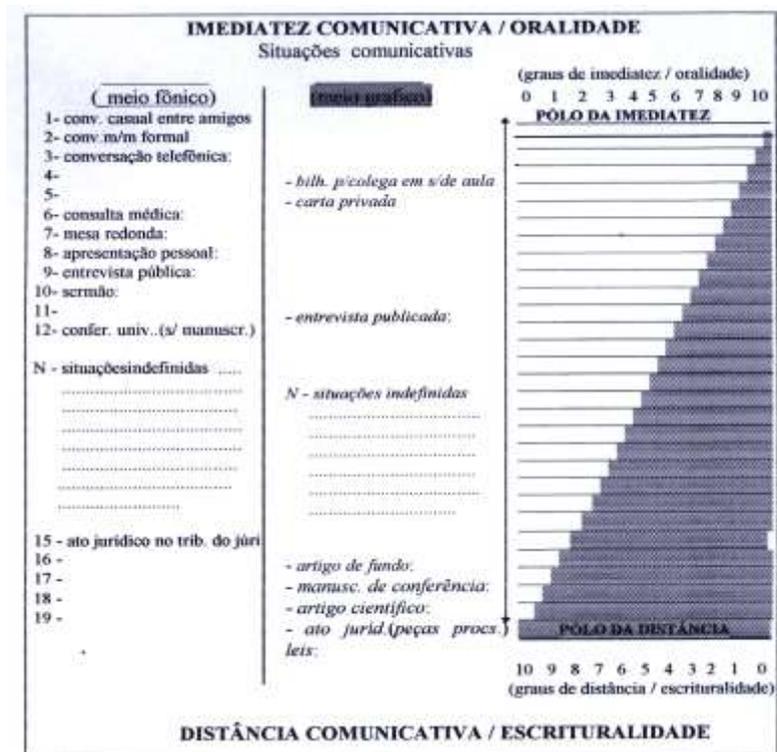
Naturalmente, con este esquema cuatripartito (fig. 1) no se postula en absoluto la plena equivalencia de las cuatro posibilidades que ofrece la combinación la medio y concepción. Obviamente, son indiscutibles las afinidades, es decir, las relaciones de preferencia, que se dan, respectivamente, entre *hablado* y *fónico*, por una parte (por ej., una conversación confidencial), así como entre *escrito* y *gráfico* (por ej., un artículo periodístico), por otra. No obstante, existen asimismo, como es evidente, las combinaciones *escrito + fónico* (por ej., un pregón de fiestas) y *hablado + gráfico* (por ej., una carta privada). De hecho, el principio imperante es que todas las formas de expresión, con independencia de su concepción, pueden ser *transferidas* desde su realización medial típica al otro medio. (KOCH & ÖESTERREICHER, 2007, p. 21)<sup>19</sup>

Destarte as muitas semelhanças expressas pela visão de Luiz Antônio Marcuschi em relação à Peter Koch e Wulf Öesterreicher, observa-se que o autor brasileiro não se utiliza dos termos “imediatez” ou “distância” comunicativas, ideia em que se baseia a teoria dos autores alemães. Ademais, Peter Koch e Wulf Öesterreicher enfatizam a ideia de que o contínuo diz respeito exclusivamente ao âmbito da concepção dos textos, excluindo, portanto, o meio de produção textual no que concerne à concepção.

Hudnilson Urbano (2006, p. 32), também com base nos estudos de Peter Koch e Wulf Öesterreicher (1985), elabora um esquema, como vemos na ilustração abaixo, em que procura adaptar e complementar o contínuo dos gêneros textuais.

---

<sup>19</sup> Tradução nossa do trecho citado: “Naturalmente, com este esquema quadripartido (fig. 1) não se postula em absoluto a plena equivalência das quatro possibilidades que oferece a combinação meio e concepção. Obviamente, são indiscutíveis as afinidades, ou seja, as relações de preferência que se dão, respectivamente, entre *falado* e *fônico*, de um lado (por ex., uma conversa privada) assim como entre *escrito* e *gráfico* (por ex., um artigo de jornal), de outro lado. Não obstante, existem, assim mesmo, como é evidente, as combinações *escrito + fônico* (por ex., um discurso de abertura) e *falado + gráfico* (por ex., uma carta privada). Sendo assim, o princípio imperante é que todas as formas de expressão independentemente de sua concepção, podem ser *transferidas* desde sua realização medial típica ao outro meio”. (KOCH & ÖESTERREICHER, 1990, p. 21)



**Figura 5.** Imediatez e distância comunicativas (URBANO, 2006, p. 32)

O gráfico, apresentado pelo autor, mostra duas colunas relacionadas ao meio (fônico e gráfico) e uma terceira coluna relativa à concepção. Esta última coluna está subdividida em dois triângulos em que se inserem os campos da oralidade, no polo da imediatez comunicativa, e da escrita, no polo da distância comunicativa. Hudinilson Urbano denomina os polos referentes à fala e à escrita prototípicas como polo da “imediatez comunicativa ou oralidade” e polo da “distância comunicativa ou escrituralidade”. Nos polos prototípicos, temos a conversação casual entre amigos e o ato jurídico. Hudinilson Urbano insere, no campo do meio fônico, uma sequência de dezenove situações comunicativas (excluindo destas os textos literários). Cada uma dessas situações comunicativas localiza-se em um determinado grau da escala convencional. O autor explica:

Os 10 graus das escalas da imediatez ou da distância, que correspondem respectivamente ao campo linear superior totalmente branco ou ao campo linear inferior totalmente cinza, significam que as situações comunicativas 1 e

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

19 preenchem, teoricamente, todas as condições de produção e recepção, capazes de determinar, em princípio, as estratégias de formulação e os traços ou marcas de verbalização caracterizadores, respectivamente, da situação da imediatez ou da situação da distância. (URBANO, 2006, p. 33)

Hudinilson Urbano considera que o meio constitui uma condição significativa dos polos da distância e da imediatez comunicativas, porém não um elemento decisivo para classificarmos um texto como oral ou escrito, se considerarmos o aspecto da concepção. Segundo essa perspectiva, embasada pela teoria dos citados estudiosos alemães, a interação realizada pelo meio escrito caracteriza-se por ser “não face a face” e a interação que ocorre pelo meio fônico corresponde a uma interação “face a face”. Porém, nos dois casos, verificam-se variações graduais: há nítidas diferenças entre uma conversação face a face entre amigos e a interação face a face que se desenvolve em uma conferência, por exemplo. Ambas se distinguem em relação ao envolvimento entre os interlocutores, ao *feedback*, aos gestos e à entonação, entre outros aspectos.

Hudinilson Urbano interpreta o conceito de imediatez empregado por Peter Koch e Wulf Österreicher como referente “à comunicação imediata no tempo e no espaço”, enquanto a distância “compreende a comunicação cuja recepção é independente do momento e do lugar de sua produção” (2006, p. 36). Com a descrição dos textos falados e escritos prototípicos, considerando os polos da imediatez e da distância, bem como as condições mediais e concepcionais de produção da fala e da escrita, Hudinilson Urbano apresenta o seguinte conceito de língua falada prototípica:

A “língua falada prototípica”, a língua falada propriamente dita, seria então uma atividade social verbal de produção de texto. É exercida oralmente, graças a um sistema de sons articuláveis, no tempo real, em contextos naturais de produção, incluídos outros elementos de natureza corporal, que preenchem em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto falado. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter fônico, e do ponto de vista concepcional, as condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente falado. (URBANO, 2006, p. 42)

E a língua escrita prototípica pode ser entendida como:

Por outro lado, a “língua escrita prototípica”, a língua escrita propriamente dita, seria uma atividade social verbal de produção de texto. É executada graficamente, graças, basicamente, a um sistema de letras articuláveis, chamado alfabeto, complementado por sinais de pontuação, de acentuação, numéricos etc., que preenchem, em teoria, “todas as condições linguístico-textual-discursivas” concebidas para um texto escrito. Em outras palavras, possui, do ponto de vista medial, caráter gráfico e do ponto de vista concepcional, as

condições de comunicação, que vão permitir as “estratégias de formulação” e imprimir as “marcas de verbalização” ideais de um texto essencialmente escrito. (URBANO, 2006, p. 42)

Deve-se mencionar que Hudinilson Urbano utiliza as expressões “imediatez e distância comunicativas”, enquanto Luiz Antônio Marcuschi (2004) emprega os vocábulos “fala” e “escrita”, diferenciando-se, nesse aspecto, do modelo de Peter Koch e Wulf Öesterreicher.

### **5. Considerações finais**

Buscou-se refletir, neste artigo, sobre algumas das ideias desenvolvidas por Peter Koch e Wulf Öesterreicher no segundo capítulo do livro *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano* (1990). Objetivou-se igualmente cotejar o modelo teórico da “imediatez e distância comunicativas” com as reflexões propostas por Luiz Antônio Marcuschi (2004) e Hudinilson Urbano (2006) sobre o contínuo dos textos falados e escritos.

As ideias, por ora sumarizadas e iniciais, podem propiciar o desenvolvimento de reflexões acerca dos conceitos de língua falada e língua escrita. Esses conceitos se tornam relevantes no panorama atual das pesquisas sobre a linguagem verbal, de modo que a fala, assim como a escrita, passa a ser considerada como objeto de estudo essencial.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FRANCO, Mário; SIEBERG, Bernd. (Coord.). *Proximidade e distância: estudos sobre a língua e a cultura*. Lisboa: Universidade Católica, 2011.

\_\_\_\_\_. Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mundlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, n. 36, p. 15-43, 1985.

KOCH, Peter; ÖESTERREICHER, Wulf. Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. Tradução Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. *Revista Linha D'Água*, n. 26, vol. 1, p. 153-174, 2013.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

\_\_\_\_\_. *Lengua hablada en la Romania: español, francés, italiano*. Trad.: Araceli López-Serena. Madri: Gredos, 2007.

McLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensão do homem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

MOSTACERO, Rudy. Oralidad, escritura y escrituralidad. In: *Enunciación*, Bogotá, vol. 16, n. 2, p. 100-119, 2011

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papirus, 1998.

ÖESTERREICHER, Wulf. Pragmatica del discurso oral. In: BERG, Walter Bruno; SCHÄFFAEUR (eds.) Oralidad y Argentinidad. Estudios sobre la función del lenguaje hablado en la literatura argentina. *ScriptOralia 98*. Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen, 1997.

PARISI, Domenico; CASTELFRANCHI, Cristiano. Scritto e parlato. In: \_\_\_\_\_. *Studi di Grammatica Italiana 6*. Firenze: Accademia della Crusca, 1977, p. 169-190.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala; um estudo sociolinguístico* do diálogo na literatura brasileira. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

SIEBERG, Bernd. O modelo da "fala de proximidade e de distância" e sua aplicação à língua portuguesa. In: FRANCO, Mário; SIEBERG, Bernd. (Coord.) *Proximidade e distância: estudos sobre a língua e a cultura*. Lisboa: Universidade Católica, 2011, p. 33-50.

SUADONI, Anna. *Verbos de movimiento, deixis y proyección metafórica. El caso de andare y venire en contraste con ir y venir*. Tese (Doutorado em Linguística). Granada: Universidad de Granada, 2016. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10481/39788>>. Acesso em: 01-08-2016.

URBANO, Hudinilson. A perspectiva do sonoro na oralidade e escrituralidade. In: PRETI, Dino; LEITE, Marli Quadros. (Org.). *Comunicação na fala e na escrita*. Série Projetos Paralelos, vol. 12. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 173-208.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Usos da linguagem verbal. In: PRETI, Dino (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. Série Projetos Paralelos, vol. 8. São Paulo: Humanitas, 2006, p. 19-55.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
CRENÇAS SOBRE ENSINO DE ESCRITA  
EM LÍNGUA INGLESA:  
PRÁTICA E EXPERIÊNCIA  
DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS  
DE INGLÊS EM SERVIÇO

*Paulo Roberto Correia Esteves* (UNEB)

[prcesteves@uol.com.br](mailto:prcesteves@uol.com.br)

*Adelaide Augusta de Oliveira* (UNEB)

[ade\\_aua@terra.com.br](mailto:ade_aua@terra.com.br)

RESUMO

O trabalho de pesquisa aqui exposto é fruto dos estudos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). A pesquisa em andamento tem por objetivo investigar como se relacionam as crenças, ações e experiências de professores universitários de inglês em uma universidade pública do estado da Bahia que norteiam suas abordagens de ensino de escrita em língua inglesa. Para atingir tal objetivo, optou-se por a) fazer um levantamento do conglomerado de crenças desses professores universitários quanto ao seu ensino de escrita em língua inglesa; b) analisar como suas crenças sobre ensino de escrita influenciam suas próprias práticas; c) averiguar quais fatores interferem na inconsistência – quando houver –, entre suas crenças quanto ao ensino de escrita e suas práticas; e d) investigar a relação entre suas crenças e experiências anteriores de ensino e aprendizado. O estudo sobre crenças coincide com a abordagem metodológica definida por Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) como contextual, uma vez que essas crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. Para tanto, serão feitas gravações em áudio e vídeo e notas durante as aulas. Além disso, serão utilizadas sessões reflexivas, logo após as observações. Relatos de aprendizagem da modalidade escrita em língua inglesa por esses professores a respeito de suas experiências enquanto aprendizes de língua inglesa também serão utilizados. Junte-se isso a aplicação de um inventário, aos moldes de Leandro Tadeu da Luz (2006) com assertões acerca das crenças quanto ao ensino da modalidade escrita a ser respondido por tais professores. Pretende-se que ao cabo deste trabalho, ele sirva como uma referência eficiente de acesso às crenças de professores sobre escrita em inglês como língua estrangeira assim como refletir sobre a qualidade de ensino da língua inglesa em uma universidade pública.

**Palavras-chave:** Ensino. Língua inglesa. Escrita. Crença.

*1. Considerações iniciais*

Os estudos sobre crenças no Brasil encontram-se muito bem consolidados já há alguns anos. Como exemplo disso, configurou entre as vinte e cinco áreas do XI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

do ano de 2015, ao lado de temas como políticas linguísticas, ensino e aprendizagem de língua materna, aquisição de linguagem, letramentos, tradução e sociolinguística, o que prova que eles se encontram no mesmo patamar hierárquico que outras áreas também consagradas da linguística aplicada.

Estudos anteriores (no exterior e no Brasil), como cita Ana Maria Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) apontavam o conceito de crenças como sendo estruturas mentais, estáveis e fixas, localizadas dentro da mente das pessoas e distintas do conhecimento. Julgavam-se também as crenças dos alunos como sendo certas ou erradas. Os estudos mais recentes apontam uma perspectiva mais situada e conceitual desse tema. Crenças, segundo a autora, são dinâmicas, pois mudam através de um período de tempo seja por um incidente do passado, pessoas que foram significativas, o que vemos, ouvimos ou a opinião daqueles que fazem parte do nosso dia a dia. São emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, uma vez que nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais; elas ajudam a construir tal realidade social. São experienciais, pois aprendizes e professores as constroem e reconstróem segundo suas experiências. São mediadas, ou seja, instrumentos que utilizamos para regular a nossa aprendizagem e a solução de problemas. São paradoxais e contraditórias – agem como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino e aprendizagem de línguas, o que as torna além de sociais, individuais, únicas, compartilhadas, emocionais, diversas, mas também uniformes. (BARCELOS & KALAJA, 2003 *apud* ABRAHÃO & BARCELOS, 2006)

Muitos são os trabalhos hoje sobre crenças, mas podemos apontar como marco desses estudos no Brasil na década de 90, o trabalho de Ana Maria Ferreira Barcelos (1995) o qual utilizou o conceito de cultura de aprender para investigar as crenças de alunos formandos de letras. Foi uma pesquisa de caráter etnográfico e, para isso, investigou-se o espectro de crenças desses alunos sobre como aprender línguas, o que eles diziam ser necessário fazer e o que faziam realmente para aprender uma língua estrangeira como o inglês. Seus principais referenciais teóricos foram os estudos sobre cultura no contexto educacional (ERICKSON, 1984, 1986, 1987, 1987a *apud* BARCELOS, 1995); culturas de ensinar (FEINAM- NENSER & FLODEN, 1986); cultura de aprender (ALMEIDA FILHO, 1993 *apud* BARCELOS, 1995) e crenças dos aprendizes de línguas (WENDEN, 1986, 1987 *apud* BARCELOS, 1995). Os resultados mostraram três grandes crenças desses alunos referentes à aprendizagem de in-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

glês relacionada à aquisição de conhecimentos gramaticais da língua, a responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos e a crença de que nos países onde se fala a língua inglesa seriam lugares ideais de aprendizagem. Tais crenças exerciam influência no dizer e no fazer desses alunos. Dedicavam-se pouco aos estudos, faziam traduções, exercícios gramaticais escritos, embora afirmassem realizar ações diferentes das que foram acostumados a aprender na escola e em institutos de línguas.

O estudo sobre crenças que se pretende nesta pesquisa, coincide com a abordagem metodológica definida por Ana Maria Ferreira Barcelos (2001 *apud* ABRAHÃO, 2006, p. 219) como contextual, uma vez que as crenças são inferidas dentro do contexto de atuação do participante investigado. A abordagem de investigação esteve voltada “para as maneiras como os participantes envolvidos construíam significados de suas ações e de suas vidas”, investigando o que eles “estão experienciando, como eles interpretam as suas experiências” (ABRAHÃO, 2006, p. 220). Desta forma, a pesquisa se insere dentro da perspectiva qualitativa, de cunho interpretativista ancorando-se na etnografia de sala de aula.

Os dados desta pesquisa serão coletados nas aulas de língua inglesa de dois professores voluntários do curso de letras com inglês de uma universidade pública do estado da Bahia. Para tanto, serão feitas gravações em áudio e vídeo e notas durante as aulas. Além disso, utilizar-se-ão sessões reflexivas, logo após as observações. Essas sessões consistirão numa rápida entrevista com o participante ao final da aula para que juntos reflitamos a respeito das decisões pedagógicas tomadas ao longo do encontro com os alunos. Relatos de aprendizagem da modalidade escrita em língua inglesa por esses professores a respeito de suas experiências enquanto aprendizes de língua inglesa também serão utilizados, pois acreditamos que uma das origens das crenças está na experiência que o sujeito tem como aprendiz de uma língua (BARCELOS, 2006). Junte-se isso à aplicação de um inventário, aos moldes de Leandro Tadeu da Luz (2006) com asserções acerca das crenças quanto ao ensino da modalidade escrita a ser respondido por tais professores e está dividido em três categorias: a) definição de escrita; b) ensino da escrita c) experiência enquanto aprendiz desta habilidade linguística.

Muitas são as definições de língua escrita que poderiam nortear esta pesquisa, porém, a que pretendo utilizar aqui é aquela descrita por Leandro Tadeu da Luz (2006, p. 37) como sendo “produto da atividade de um sujeito histórico, situado numa comunidade discursiva, o qual tem

o que dizer, por que dizer, como e para quem, que conhece e seleciona as estratégias”. Procurarei estudar a “escrita”, não o texto escrito. Concordo com Roxane Rojo (2001) quando afirma que a escrita tem a ver com a relação de interação social, via de comunicação e não a aplicação de regras gramaticais, que está vinculada ao que denomino de “escrito”. Sendo assim, investiguei a visão de escrita que os participantes da pesquisa forneceram. Esta visão seria vinculada a outras habilidades como a fala e a leitura? Teriam eles uma visão tradicional de escrita (como gramática e tradução) ou uma visão sociointerativa – um evento de letramento? (TFOUNI, 2001)

Sobre as questões que envolvem as crenças dos professores quanto ao ensino da habilidade escrita, será averiguado se a noção de um bom texto escrito é aquela que depende do domínio da gramática e do vocabulário do aluno; as interferências da língua materna (CASTRO, 2005); a sua motivação e sua estratégia de ensino; o conhecimento do tema o qual se propõe escrever; e, a relação entre classe social do aluno e a boa escrita.

No que tange às experiências como aprendiz da habilidade escrita em língua inglesa, foram levantados e analisados, principalmente através das entrevistas, relatos que deram subsídios de quanto tais experiências familiares, escolares, laborais, norteiam suas práticas pedagógicas e os ajudam a formular suas crenças.

Ao averiguar o arcabouço de crenças quanto à habilidade escrita por parte de professores universitários de inglês de uma universidade pública do estado da Bahia, contribuo para o aumento no número de pesquisas neste tema, haja vista a preferência por parte da maioria dos pesquisadores por outras habilidades linguísticas como fala e leitura. Além disso, também contribuo para o desenvolvimento profissional de professores em serviço; professores reflexivos e críticos quanto à sua prática pedagógica em consonância com as pesquisas mais recentes em linguística aplicada. (MOITA LOPES, 2006)

As implicações desta pesquisa podem ser vistas de acordo ao uso que se faz dos dados obtidos: na reelaboração ou elaboração de currículos de curso de graduação, na escolha de estratégias de ensino e de, por exemplo, revisão na confecção de material didático.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Estudos sobre crenças em linguística aplicada*

Crenças tem recebido notória e ampla atenção dos estudiosos nos últimos anos. Apesar disso os pesquisadores ainda debatem sobre um consenso quanto à sua definição para fins de se ter um parâmetro ao se analisar crenças e ações de professores (SAVASCI-ACIKALIN, 2009; SILVA, 2005; BARCELOS, 1995, 2006; PAJARES, 1992). Segundo Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) definir crenças é difícil por causa da existência de muitos termos para o mesmo conceito:

Definir crenças [...] é difícil porque muitos termos têm sido utilizados para se referir às crenças [...]. Alguns dos termos são “teorias folclóricas linguísticas de aprendizagem (MILLER & GINSBERG, 1995), “representações dos aprendizes” (HOLEC, 1987), “representações” (RILEY, 1989, 1994), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM & VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986, 1987), “crenças culturais” (GARDNER, 1988), “cultura de aprendizagem” (RILEY, 1997), “concepções de aprendizagem e crenças” (BENSON & LOR, 1999), “cultura de aprender línguas” (BARCELOS, 1995), e “cultura do aprender” (CORTAZZI & JIN, 1996). (BARCELOS, 2006, p. 8)

Miller Frank Pajares (1992) mostra que muitos pesquisadores veem os estudos de crenças tão imerso em mistério que nunca pode ser claramente definido ou dele feito um objeto de pesquisa útil. Por esse motivo, é frequentemente visto como uma preocupação mais própria da filosofia ou, em seus aspectos mais espirituais, da religião. Aponta que os pesquisadores precisam especificar o que eles entendem da natureza das crenças e o sistema de crenças de forma que a pesquisa possa incorporar as premissas que esse entendimento virá a criar.

Este tema tem sido amplamente pesquisado em várias áreas educacionais apesar de estar mais voltado para investigar crenças de professores e suas práticas. São eles: construtivismo; formação de currículo; objetivos educacionais; natureza da ciência; ciência, tecnologia e sociedade; ensino e aprendizado; e unidades temáticas. Esses estudos apontam para a controvérsia existente entre as crenças de professores e suas práticas. Já outros apontam que as crenças de professores são consistentes com suas práticas de sala de aula, enquanto há outros que mostram que elas não necessariamente influenciam as práticas. Apontam também que as crenças de professores deveriam ser consideradas em relação ao contexto em que ocorrem por conta da dependência dele. (SAVASCI-ACIKALIN, 2009)

Crenças têm sido definidas de várias maneiras na literatura e usadas intercambiadamente com uma variedade de outros termos incluindo,

atitudes, valores, julgamentos, opiniões, ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, disposições, teorias implícitas, processos mentais internos, estratégias, regras e perspectivas. Tipos específicos de crenças podem ser exploradas utilmente na área educacional (PAJARES, 1992). Crenças residem na memória episódica com material retirado da experiência ou fontes culturais de transmissão de conhecimento. Retiram sua força a partir de episódios prévios ou eventos que colorem a compreensão de eventos subsequentes. Experiências marcantes ou professores influentes produzem uma memória episódica muito rica em detalhes que mais tarde servem ao aluno como uma inspiração para suas próprias práticas pedagógicas. Os sistemas de crenças não requerem consenso geral ou de um grupo para lhe conceder validade. As crenças individuais nem mesmo requerem consistência interna dentro do sistema de crenças. Essa falta de consensualidade implica que os sistemas de crenças são por sua própria natureza discutíveis, mais inflexíveis, e menos dinâmicos do que os sistemas de conhecimento.

Simon Borg (*apud* BIRELO, 2012) discute essa visão de tensão entre diferentes subsistemas de crenças ao afirmar que essas tensões tendem a surgir simplesmente por causa da própria natureza desses sistemas, elas são quase naturalmente dispostas a uma certa quantidade de inconsistência que reflete a complexidade do conhecimento do professor. Ele considera simplista a ideia de que os professores tenham um conjunto de crenças que regula consistentemente o que eles fazem.

De qualquer forma, a confusão se dá ao se focar a diferença entre conhecimento e crenças. Desta forma, é necessário se distinguir os dois termos.

Miller Frank Pajares (1992) revisa os estudos de Abelson (1979), Rokeach (1972) e Ackerman (1972) sobre crenças, descrevendo como eles abordam o assunto, fato este imprescindível para se estabelecer um parâmetro inicial desses estudos.

Fazendo uma revisão da literatura acerca de crenças, Miller Frank Pajares (1992, p. 316) as define como “um julgamento de um indivíduo acerca da verdade ou falsidade de uma proposição, um julgamento que só pode ser inferido a partir de um entendimento coletivo do que os seres humanos dizem, pretendem e fazem”. Antropólogos, psicólogos sociais, e filósofos tem concordado com uma definição de crenças como premissas, ou proposições acerca do mundo.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Miller Frank Pajares (1992) retoma a noção socrática sobre conhecimento, trazendo a visão de Platão que o caracteriza em três componentes: crenças, verdade e justificativa. Daí se entende que conhecimento seja uma crença que encontra duas condições: a verdade do que se acredita; e a justificativa que o indivíduo tem para acreditar nela. Crenças seriam então uma categoria de conhecimento e poderia ser definida, por sua vez, como o que engloba tudo o que um indivíduo sabe ou acredita ser verdadeiro, verificando-se ou não sua verdade.

Vários acadêmicos têm tentado estabelecer a diferença entre conhecimento e crenças. Como Miller Frank Pajares (1992) aponta, a dificuldade se dá quando se tenta estabelecer a fronteira entre um e outro.

Em resumo, Miller Frank Pajares (1992) sintetizou os resultados de pesquisa sobre crenças existentes na literatura da seguinte forma: a) Crenças são formadas nos primeiros anos de existência de um indivíduo e tendem a se autopropagar, tendem a ser persistentes contra as contradições causadas pelo tempo, experiência, razão e escolaridade; b) Crenças epistemológicas exercem papel primordial na interpretação do conhecimento e no monitoramento cognitivo; c) Subestruturas de crenças, como crenças educacionais, por exemplo, devem ser entendidas em termos de sua conectividade não apenas entre si mas também com outras, embora mais centrais, do sistema; d) Por sua origem e natureza, algumas crenças são mais incontroversas que outras; e) Quanto mais cedo uma crença se incorpora na estrutura de crenças, mais difícil ela pende a mudanças; f) Mudança de crença durante a idade adulta é um fenômeno relativamente raro; g) As crenças dos indivíduos afetam fortemente seus comportamentos; h) Crenças não podem ser diretamente observadas ou medidas, devem, ao invés disso, ser inferidas pelo que as pessoas dizem, pretendem e fazem; i) Crenças sobre ensino estão bem estabelecidas quando o aluno chega à universidade.

Em estudos mais recentes (BORG *apud* BIRELLO, 2012) pode-se notar que em se diferenciando crenças centrais de periféricas, a diferença básica entre elas reside na força. As centrais são aquelas mais estáveis sobre o que fazemos. As periféricas são em contrapartida, talvez menos estáveis, temas com os quais estamos menos comprometidos, variam enormemente de um indivíduo a outro. Às vezes, as centrais podem referir-se a temas educacionais mais genericamente enquanto que as crenças que possuímos especificamente sobre aprendizado de língua podem às vezes realmente ser periféricas. O autor aponta ao escasso número de estudos acerca da distinção entre esses dois tipos de crenças na área de en-

sino de língua – um assunto relativamente novo em termos de evidências empíricas: “O que há são alguns *insights* advindos da pedagogia ou psicologia, mas em termos de evidências empírica em nosso campo é realmente ainda um assunto bastante novo”<sup>20</sup>.

Em resumo, o que se pode dizer a respeito dos estudos de crenças nessa análise se alinha com as conclusões que Simon Borg (2006) chega revendo os trabalhos do início desse século até então:

- a) o foco predominante das pesquisas hoje recai sobre o entendimento do conhecimento do professor, seu crescimento e uso;
- b) o campo é caracterizado por inúmeros conceitos e a necessidade para tal diversidade pode se justificar pelo fato da complexidade inerente da natureza dos fenômenos sob estudo;
- c) a cognição de professores pode ser caracterizada como um sistema de construtos mentais tácito, prático e realizado individualmente por professores e que são dinâmicos ou seja, definidos e refinados à base de experiências educacionais e profissionais ao longo da vida desses professores;
- d) empiricamente a pesquisa sobre cognição de professores tem firmado o papel ativo que os professores exercem na formulação dos eventos de sala de aula e destacado a natureza complexa das tomadas de decisão em sala de aula. Tem fornecido evidência da maneira na qual as crenças e conhecimentos dos professores influenciam o que eles fazem em sala de aula, embora as evidências apontem que as crenças dos professores sobre instrução nem sempre se mostram claramente em seu ambiente de trabalho. Essa falta de congruência entre as práticas dos professores e suas crenças explicitadas têm sido atribuídas à influência de fatores sociais e psicológicos que existem na escola e na sala de aula e os quais os professores podem perceber como forças externas além de seu controle;
- e) há evidência crescente das formas pelas quais a formação do professor pode promover mudança nas suas crenças e em seus conhecimentos prévios.

A experiência de sala de aula do professor tem mostrado exercer forte influência sobre seu conhecimento prático. Professores experientes possuem vasto repertório de conhecimento sobre salas de aula e alunos típicos ao ponto de eles saberem muito sobre seus alunos mesmo antes de encontrá-los, o que não ocorre com professores inexperientes.

### **3. Caracterizando o ensino de escrita em língua inglesa**

As pesquisas sobre ensino da língua estrangeira escrita não constituírem um objeto novo na área de ensino de línguas, no entanto, elas são

---

<sup>20</sup> [...] We have some insights from education or psychology but in terms of empirical evidence in our field this is really still quite a new issue.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

em menor número, em comparação com aquelas sobre aquisição das outras habilidades (BLANTON et al., 2002 *apud* KROLL, 2003, p. 3). Barbara Kroll (2003) também defende que o aumento do interesse pelo ensino de escrita como língua estrangeira (e segunda língua) como um empreendimento acadêmico nos últimos anos se torna perceptível por meio dos vários cursos de escrita oferecidos a estudantes de segunda língua em diversas universidades internacionais.

Vale também salientar o número expressivo de apresentações em congressos nacionais e internacionais – mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em inglês todo ano. (ORTEGA RUIZ, 2004)

A importância em se ater aos estudos sobre o ensino da habilidade escrita em língua inglesa se dá pelo crescente o número de universitários brasileiros contemplados pelo programa Ciências Sem Fronteiras que estabelece acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo (CIÊNCIAS, 2015) e, para tanto, tem aumentado a preocupação em se capacitar os estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas para que eles possam alcançar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos para o ingresso nas universidades anglófonas. Como bem afirma Pedro Ortega Ruiz (2004), "Em nosso mundo globalizado e tecnológico atual, é escrever em Inglês, ao invés de simplesmente falar inglês, que se podem abrir ou fechar as portas ao progresso individual, nacional e internacional". (ORTEGA RUIZ, 2004, p. 1)

Essa crescente preocupação global tem levado a constituição do campo de pesquisa sobre escrita, de acordo com Gnerre (2003), a se expandir nas últimas décadas por questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Segundo o autor:

O campo de estudos desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da escrita. Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos "pictográficos" e "ideográficos", alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial numa perspectiva cultural e cognitiva. (GNERRE, 2003, p. 42)

Aprender a escrever em língua estrangeira é sem dúvida um dos aspectos mais difíceis do aprendizado de uma língua. De forma que não é surpresa que, mesmo para os que tem inglês como língua materna, a ha-

bilidade de escrever efetivamente seja algo que requerer instrução especializada e extensiva.

Amaral (2010) advoga três tipos de conhecimentos para a utilização da habilidade escrita: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais.

O conhecimento linguístico é aquele vinculado às noções ortográficas, morfológicas e sintáticas aprendidas através da educação formal.

O conhecimento enciclopédico advém das experiências do indivíduo acumuladas ao longo da vida; informações a respeito do mundo que o cerca, que o auxilia a ter o que dizer; construído e arquivado em sua mente.

Os conhecimentos textuais são aqueles nos quais nos baseamos para dispor as informações ao longo do texto, ou seja, a estrutura organizacional do gênero textual utilizado na comunicação da ideia. Amaral (2010) cita o exemplo do currículo vitae e do artigo científico, como gêneros textuais. Apesar dos alunos possuírem conhecimento linguístico e enciclopédico (vida acadêmica e profissional), muitos não saberão “redigir um currículo se não tiver os conhecimentos textuais para tanto. (AMARAL, 2010, p. 115)

Para além desses conhecimentos, há ainda elementos da textualidade que auxiliam no processo de produção textual dos alunos: coerência, coesão textual, intencionalidade/aceitabilidade, informatividade, situacionalidade e intertextualidade. (AMARAL, 2010)

A coerência textual se dá no ato da leitura, na relação de inteligibilidade e partilha de conhecimentos entre autor e leitor. O autor lança mão dos recursos linguísticos para conferir um sentido ao que diz. Ele tenta estabelecer uma relação lógica entre as ideias, pois elas devem se complementar. Confere coerência ao seu texto quando suas partes não se contradizem, quando não foge do tema explanado, como bem pontua Celso Antunes (2010):

A coesão concerne aos modos e recursos – gramaticais e lexicais – de inter-relação, de ligação, de encadeamento entre vários outros segmentos [...] do texto. Embora seus recursos transpareçam na superfície, a coesão se fundamenta nas relações de natureza semântica que ela cria e, ao mesmo tempo, sinaliza. Ou seja, pela coesão se promove a continuidade do texto que, por sua vez, é uma das condições de sua unidade. (ANTUNES, 2010, p. 35)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

A coesão textual, por sua vez, é responsável pela conexão harmônica entre as partes do texto (orações, períodos, parágrafos) “mantendo sua continuidade ou progressão temática” (AMARAL, 2010, p. 131). A coesão trata das articulações gramaticais que garantem uma boa sequenciação de eventos. Alguns mecanismos de coesão textual conhecidos são o paralelismo, os pronomes, os sinônimos, os hiperônimos, a elipse, as conjunções e as locuções conjuncionais.

Se coesão e coerência textuais se constituem como elementos internos do texto, há outros elementos que pertencem ao grupo relacionado à pragmática. Os principais são intencionalidade, aceitabilidade, informatividade e intertextualidade. (AMARAL, 2010; FRANCO, 2013)

É necessário, portanto, analisar historicamente as diversas abordagens de ensino de escrita a fim de entender melhor o contexto pedagógico em que nos encontramos hoje.

No que diz respeito à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, o ensino de escrita tem assumido uma posição muito mais central do que o ocupava há trinta ou vinte anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI. A habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita. A escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas. O fortalecimento do status da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais. (HYLAND, 2003, p. xiii)

O ensino de escrita depende da maneira pela qual ela é vista pelo professor. Ensinar a escrever está diretamente ligado às nossas crenças sobre o que seja escrita e de como as pessoas a aprendem. Tudo o que fazemos na sala de aula, os métodos e materiais adotados, a abordagem de ensino que utilizamos e o conhecimento teórico, as tarefas que passamos, são guiadas por conhecimentos práticos e teóricos. Familiaridade com o

que seja escrever e sobre ensinar a escrever pode assim nos ajudar a refletir sobre nossas crenças e nos capacitar a abordar os métodos de ensino de escrita atuais com um olhar crítico.

Hyland (2003) elenca diferentes concepções de escrita e de ensino de escrita que influenciam as práticas pedagógicas em contexto de ensino de língua estrangeira. Essas concepções, segundo o autor, devem ser “vistas mais precisamente como perspectivas complementares e sobrepostas, o que representa maneiras potencialmente compatíveis de compreender a complexa realidade da escrita” (HYLAND, 2003, p. 2). Dentre elas a) estrutura de linguagem; b) funções textuais; c) temas ou tópicos; d) expressão criativa; e) processo; f) conteúdo e g) gênero e contextos de escrita.

Raramente se adota restritivamente apenas uma dessas concepções em aula. Ao invés disso, se escolhe algumas delas, representantes de várias perspectivas. Os professores tendem a adaptar suas práticas às restrições de seu contexto de ensino e de suas crenças sobre como os alunos aprendem a escrever. Por outro lado, é comum que uma dessas concepções se sobreponha às outras quando o professor conceitua seu trabalho e organiza o que faz em sala – é da preferência do professor.

A termo do escopo deste artigo, focarei a descrição apenas de duas das abordagens (estrutura de linguagem e funções textuais) a fim de ter uma melhor ideia do como elas orientam o professor em seu fazer pedagógico.

### **3.1. Foco na estrutura de linguagem**

Uma forma de se enxergar a escrita é como marcas no papel, palavras, sentenças, períodos estruturados baseados num conjunto de regras, num determinado sistema linguístico. Dessa forma, o professor enfoca a escrita como um produto e estimula seus alunos a aprenderem a aplicar regras gramaticais. Aprender a escrever, neste caso, seria o mesmo que adquirir conhecimentos linguísticos: lexicais, sintáticos, morfológicos, elementos de coesão e de coerência.

Essa orientação advém das teorias behavioristas de ensino e aprendizado de segunda língua predominantes da década de 60. Escrita era vista como um produto extensivo dos conhecimentos gramaticais manipulados e imitados. O ensino dentro dessa perspectiva era “um meio de reforçar os padrões de linguagem através da formação de hábito, tes-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tando a habilidade do aluno em produzir sentenças bem formadas”. O enfoque basicamente seguia um processo de quatro estágios: a) familiarização; b) escrita controlada; c) escrita guiada e d) escrita livre. A familiarização consistia no aprendizado de gramática e vocabulário através da leitura de um texto dado. Na escrita controlada os alunos manipulavam padrões prefixados, frequentemente advindos de tabelas de substituição – eram oferecidos pequenos textos em que eles tinham que preencher lacunas, completar frases, mudar tempos verbais ou pronomes pessoais e completar outros exercícios que o levassem a focar sobre precisão e evitar erros. Essas composições eram chamadas de *controlled compositions* ou *guided compositions* (GC) (HYLAND, 2003, p. 4). Na escrita guiada os alunos imitam textos-padrão, são encorajados a trabalhar em pequenos grupos praticando estratégias com auxílio direto do professor. A escrita livre oportuniza o uso dos padrões que os alunos desenvolveram para escrever textos maiores como redações e cartas, na tentativa de que esses textos estivessem livres de erros e dentro do padrão ensinado previamente.

Dadas essas noções, não surpreende a escrita ser considerada secundariamente um reforço das habilidades orais, ou ainda, “a serviçal das outras habilidades (ouvir, falar e ler)” (SILVA, 1990, p. 12-13). O professor, nesta abordagem de ensino, era simplesmente um editor/revisor não interessado na qualidade da expressão das ideias ou conteúdo, mas primariamente preocupado com questões da estrutura formal do texto. O propósito do texto, ou mesmo seu público-alvo, era quase que totalmente negligenciado. O conteúdo comunicativo era deixado para depois. Ensinar a escrever consistia em levar os alunos a gravarem formas-padrão. A avaliação que se fazia do texto escrito consistia em verificar e corrigir problemas no controle que os alunos tinham do sistema linguístico.

Os elementos estruturais fazem parte da abordagem de ensino, mas não são os únicos. O professor precisa, além de garantir que os alunos escrevam sem cometerem erros gramaticais, garantir a aplicação desse conhecimento em contextos e propósitos específicos.

### 3.2. Foco nas funções textuais

Ensinar a escrever tinha que ir além da construção de sentenças gramaticais; que a abordagem de ensino através das *guided compositions* não era suficiente. Era necessária uma ponte entre a escrita controlada e a escrita livre que podia ser construída através de uma abordagem conheci-

da como *current-traditional rethoric* (CTR) (SILVA, 1990; HYLAND, 2003), uma mescla entre a retórica tradicional oral e a habilidade escrita, "[...] uma abordagem combinando os princípios básicos do paradigma atual-tradicional da instrução de composição dos falantes nativos com a teoria de Kaplan sobre retórica contrastiva". (SILVA, 1990)

Como para Kaplan, retórica consistia no método de organizar unidades sintáticas em paradigmas maiores, os aprendizes de inglês como segunda língua empregavam uma retórica e uma sequência de pensamento que violavam as expectativas de leitores nativos. Consequentemente, como a interferência da língua materna era vista como se estendendo para além do nível da sentença, exigia-se mais exercícios de fixação no nível retórico que no nível sintático. Era necessário fornecer ao aluno uma forma com a qual ele pudesse operar.

Centrada no produto final, geralmente o texto formado por cinco parágrafos, em que não se leva em consideração o público-alvo, nem o processo de composição, ou identidade autoral. O parágrafo era não só formado por sentença-tópico, sentenças de suporte, sentenças conclusivas e sentenças de transição, como também pelas várias opções para seu desenvolvimento (ilustração, exemplificação, comparação, contraste, classificação, definição, análise casual, por exemplo). Além disso, focava-se também no desenvolvimento do texto, praticamente se estendendo o que se fazia no parágrafo, através de entidades estruturais mais amplas (introdução, desenvolvimento e conclusão) e padrões ou modos organizacionais (narração, descrição, exposição e argumentação). Tipicamente os cursos são organizados de acordo com funções de organização textual.

Focada na noção de que o discurso é emitido de forma mecânica, previamente prescrito, focado na gramática, ortografia, sintaxe, e estilo uniforme, sem admissão de erros. Kleber Aparecido da Silva (1990) e Hyland (2003) explicam como se dá o ensino de escrita dentro desta perspectiva. As unidades são compostas para que o aluno escolha entre frases de um parágrafo ou no texto que serve de modelo. Esse texto é seguido de exercícios que chamam atenção do aluno à linguagem utilizada para expressar a função-alvo e que irá desenvolver as habilidades de escrita para quando ele precisar usá-las em seus textos escritos. Esses exercícios podem incluir ainda o desenvolvimento de um rascunho em uma redação, ou a imitação dos padrões de um texto paralelo a esse rascunho. Os tipos mais complexos são aqueles em que o aluno é pedido (já de posse de um tópico) que liste e agrupe fatores relevantes e sentenças de

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

apoio desse tópic; esbochem um rascunho e componham seus textos a partir desses rascunhos.

A abordagem de ensino da *current-traditional rethoric* descola a escrita de propósitos práticos e experiências pessoais de quem escreve. Parte-se do princípio de que o texto é um objeto que pode ser ensinado independentemente dos contextos de leitura e do próprio escritor e que, seguindo certas regras, os alunos podem expressar significado.

Resumindo, do ponto de vista da *current-traditional rethoric*, a escrita é basicamente uma questão de disposição de frases e parágrafos em padrões previamente estipulados. Aprender a escrever é uma questão de tornar-se hábil em identificar, internalizar e executar esses padrões. Como se o aluno preenchesse um formulário preexistente com conteúdo advindo de suas próprias ideias ou fornecido pelo professor ou livro didático. O texto se caracteriza por uma coleção de estruturas linguísticas complexas (sentenças, parágrafos, seções etc.) que pertence a estruturas que lhes sucedem e que são ainda maiores.

#### **4. Considerações finais**

Esta é uma pesquisa em andamento e como tal ainda há passos que devem ser tomados. Além de desenvolver o arcabouço teórico, preciso concluir a coleta e posterior análise de dados que ocorrerão nos próximos meses.

No entanto, posso adiantar que tendo em vista a entrevista e a observação de aula que realizei com um dos professores universitários de inglês, notei que sua abordagem de ensino da habilidade escrita está focada nas funções textuais e em gêneros textuais. Seus alunos receberam instruções sobre quais deveriam ser os formatos adotados como referência para elaboração de um texto a ser entregue em data específica para fins de avaliação. Não foram levados em consideração contextos de leitura nem dos autores.

Esta maneira de ensinar se parece com a que este professor esteve submetido ao longo de sua experiência como estudante de língua inglesa em que pouca ou nenhuma atenção era dada ao processo de escrita. A escrita era vista como produto final e acabado para fins de avaliação.

Por outro lado, percebi uma congruência entre sua crença de ensinar e sua prática em sala. Ele aplicou exatamente o que relatou na entrevista.

Desta forma, posso concluir a partir do que foi exposto até aqui, que mesmo no ambiente acadêmico a escrita ainda continua na periferia das habilidades linguísticas e sua abordagem de ensino não leva em consideração contextos sociointeracionais de aprendizado.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2006.

\_\_\_\_\_; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas - SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.

ARAÚJO, Denise Rodrigues de. *Crenças de professores de inglês de escolas públicas sobre o papel do bom aprendiz: um estudo de caso*. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). – Fale. UFMG, Belo Horizonte.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de Letras*. 1995. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). – Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *Understanding teachers' and students' beliefs in experience: a Deweyan approach*. 2000. Tese (Doutorado em Ensino de Inglês como Segunda Língua). The University of Alabama, Tuscaloosa, AL, USA.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. In: *Linguagem Ensino*, Vol. 07, n. 1. Pelotas: Educat, 2004, pp. 123-156.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

\_\_\_\_\_. Researching beliefs about SLA: a critical view. In: KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. (Orgs.). *Beliefs about SLA: new research approaches*. New York: Springer, p.7 - 33, 2006.

\_\_\_\_\_. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: \_\_\_\_; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.

BIRELLO, Marilisa, Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Spain, vol. 5, n. 2, May-June 2012, 88-94. Entrevista recebida em 16 abr. 2012.

BOMFIM, Bernadette Bárbara Sebastian Barga; CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 8, n. 1, p. 54-67, 2009. Disponível em:

<[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9573/1/ARTIGO\\_CrençasAprendizagemLinguas.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9573/1/ARTIGO_CrençasAprendizagemLinguas.pdf)>. Acesso em: 31-07-2013.

CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. *Grammar and grammar teaching: a qualitative study of EFL teachers' beliefs and practices*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras/ Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CASTRO, Deise Ferreira Viana. Investigando o uso de L1 no processo de escrita em L2: uma abordagem qualitativa. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)*. Ano 3, n. 5, 2005. Disponível em:

<<http://revel.inf.br/files/9400976ed3df337fd2e09577714370d7.pdf>>. Acesso em: 30-07-2013.

CIÊNCIAS sem fronteiras. Disponível em:

<<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/parceiros25>>. Acesso em: 10-07-2015.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês em escolas públicas?” Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CONCEIÇÃO, Mariney Pereira. *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FINARDI, Kyria. *Teachers' use of and beliefs on ludic language in the foreign language class*. 2004. Dissertação. (Mestrado em Letras e Literatura Correspondente). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

KROLL, Barbara. (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LEFFA, Vilson José. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.17, p. 57-65, 1991.

LIMA, Solange dos Santos. *Crenças de uma professora e alunos de quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Estadual de São Paulo. São José do Rio Preto, 2005

LUZ, Leandro Tadeu da. *Crenças sobre escrita e seu ensino: implicações para o processo de formação inicial do professor de inglês como língua estrangeira*. 2006. 135f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAES, Rozângela Nogueira. *A cultura de avaliar de uma professora no processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês): implicações para a formação de professores*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Unesp. São José do Rio Preto.

ORTEGA RUIZ, Pedro. Educar para la participación cidadana. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n. 11, segunda época. p. 215-234, 2004. Disponível em:

<<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1458708.pdf>>

\_\_\_\_\_. La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, vol. 62, n. 227, p. 05-30, 2004. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/866846.pdf>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

PAJARES, Miller Frank. Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992. Disponível em: <<http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>>.

PEREIRA, Antonia Karolina Bento; SILVA, Cryslene Dayane Bezerra da; BENTO, Francisca Joselânia da Silva. *A coesão e a coerência textual na aquisição da escrita*: uma análise em textos de alunos do ensino fundamental. Disponível em:

<[http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho\\_Co\\_munica\\_cao\\_oral\\_idinscrito\\_1256\\_2893c38a2fa960edaa87ef99edd06861.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Co_munica_cao_oral_idinscrito_1256_2893c38a2fa960edaa87ef99edd06861.pdf)>. Acesso em: 20-07-2016.

PEREIRA, Karina Barbosa. *A interação da abordagem de ensinar de um professor de inglês de escola pública com o contexto de sala de aula*. 2005. Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguísticos). UNESP. São José do Rio Preto.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SAVASCI-ACIKALIN, Funda. Teacher beliefs and practice in science education. In: *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, vol. 10, artigo 12, jun., 2009.

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em letras (inglês)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada. Instituto de Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2005.

TFOUNI, Leda Verdiani. A dispersão e a deriva na construção da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

WHITE, Goodith; BADGER, Richard. A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*. Oxford University Press, vol. 54/2, Abril, 2000.

**FUNCIONAMIENTO ANAFÓRICO PRONOMINAL  
Y ACCESO AL DISCURSO CIENTÍFICO-DISCIPLINAR**

Lucía Romanini (UNR, Argentina)

[luciaromanini@gmail.com](mailto:luciaromanini@gmail.com)

**Resumen**

Este trabajo presenta los ejes centrales de una investigación en curso, que se ocupa del estudio del funcionamiento anafórico pronominal en las textualizaciones escritas iniciales en el ámbito del discurso científico-disciplinar por estudiantes universitarios y de escuela media. Se trata de escritos en los que con frecuencia encontramos fallos en las cadenas anafóricas, que afectan a un tipo de relaciones que resultan estructurantes de la organización del texto en su conjunto, de modo que constituyen rupturas que inciden sobre la posibilidad misma de la textualización. El trabajo propone la hipótesis de que esos fallos pueden concebirse como marcas de subjetivación que dan cuenta de la posibilidad/imposibilidad del sujeto de acceder al discurso de referencia. Se trata de marcas que se manifiestan como rupturas en el *continuum* textual y constituyen instancias que ponen de manifiesto la relación dinámica que el sujeto establece con la lengua y con el discurso. Esta comunicación presentará el encuadre teórico y las categorías centrales de la investigación, que se inscribe en la línea del interaccionismo propuesta por Claudia Lemos y los desarrollos posteriores de Norma Desinano, y se detendrá en las posibilidades que ofrece ese encuadre en relación con el análisis de las configuraciones en las que aparecen fallos en las cadenas anafóricas, y con la explicación de la emergencia de esos fallos como efecto del funcionamiento del sujeto en el lenguaje.

**1.**

Que los textos escritos en el ámbito del discurso científico-disciplinar por alumnos de los diferentes niveles educativos con frecuencia presenten fallos que afectan a cualesquiera de los planos lingüísticos (organización textual, sintaxis, elecciones léxicas) es algo que no resulta extraño para nadie que haya tenido acceso a ellos. Esos fallos, como permite advertir una lectura atenta, afectan no sólo la legibilidad del texto sino también, y necesariamente, la posibilidad de acceder a los conceptos y relaciones que se han tratado de exponer. Entre las múltiples formas que pueden asumir esos fallos, me he interesado particularmente por aquellas que afectan al funcionamiento anafórico, ya que – por la naturaleza de las relaciones sobre las que inciden – resultan siempre en desarticulaciones

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

del texto en su conjunto y de su posibilidad de hacer sentido. El trabajo que presento se inscribe en el marco del Interaccionismo de la Escuela de Campinas y de los desarrollos posteriores realizados en Argentina por Norma Desinano, y sostiene, como hipótesis general, que esos fallos pueden concebirse como marcas de subjetivización que dan cuenta de la posibilidad o imposibilidad del sujeto de acceder al discurso de referencia. En lo que sigue presentaré entonces los ejes centrales de la investigación que he propuesto para abordar la emergencia de esos fallos que afectan el funcionamiento anafórico pronominal, a partir de un *corpus* de textos escritos por alumnos del último ciclo de la escuela media e ingresantes a la universidad<sup>21</sup>.

2.

Me detendré brevemente, en primer lugar, en las concepciones centrales del encuadre teórico en el que se basa mi trabajo, a partir del cual he podido plantear las relaciones que, de acuerdo con las hipótesis propuestas, me permitirán explicar la emergencia de los fallos que estudio. Como queda dicho, ese encuadre es el que propone el Interaccionismo de Campinas, teoría que ha sido desarrollada por Claudia Lemos (1995 y ss.) para explicar fenómenos relativos a la adquisición de la lengua. Lo que resulta central de esa teoría es la forma en que concibe la lógica del funcionamiento del sujeto en el lenguaje, que presenta un esquema dinámico de relación entre el sujeto, la lengua y los enunciados de los otros. Esto quiere decir que, lejos de concebirse un sujeto que atraviesa el proceso de adquisición accediendo a crecientes niveles de logro y de control sobre su lengua, se plantea – en sintonía con la teoría psicoanalítica – que la relación central es la de dominio del sujeto por la lengua.

En grandes líneas, Claudia Lemos ha propuesto tres posiciones en las que se manifiesta la relación sujeto/lengua, y que se caracterizan por presentar regularidades respecto de las configuraciones que asumen los enunciados que los sujetos generan: una primera posición en la que los enunciados del sujeto se encuentran dominados por los enunciados del

---

<sup>21</sup> La investigación que presento corresponde al proyecto elaborado para la presentación al Doctorado de Lingüística y Lenguas de la FHyA-UNR (Argentina), y se inscribe a su vez en el Proyecto de investigación grupal “Las marcas de subjetivización en la escritura de textos científicos escolares” (1HUM498, 2015-2018, SCyT-UNR) desarrollado en el Instituto de Investigaciones de dicha Facultad, bajo la dirección de la Dra. Norma Desinano y la codirección de la Dra. Marcia Arbusti.

habla del otro, y se estructuran a partir de la repetición de fragmentos de ese otro; una segunda posición, en la que el polo dominante es la lengua, y el sujeto, *capturado* por ella, genera enunciados que presentan fallas respecto del sistema, de las que no es consciente, y que no puede reparar; y, finalmente, una tercera posición, en la que el polo dominante es el sujeto, que puede, por lo tanto, *escuchar* – esto es: objetivar – sus enunciados y, en caso de que éstos presenten fallas, reformularlos para intentar suturarlas.

La lógica que propone esa forma de explicar el cambio en los enunciados infantiles ha sido empleada a su vez por Norma Desinano (2005 y ss.) para explicar fenómenos que aparecen en las textualizaciones escritas de sujetos adultos en situación de acceso a nuevos discursos. El trabajo de Norma Desinano supone una ampliación del campo de la teoría en lo que respecta al estudio de la relación sujeto/discurso, ya que ha propuesto la hipótesis de que la instancia de acceso a un discurso disciplinar específico puede parangonarse con el proceso de adquisición de la lengua y que, por lo tanto, las textualizaciones que realizan los sujetos adultos que comienzan a estudiar una disciplina nueva pueden describirse atendiendo a las tres posiciones propuestas por Claudia Lemos.

Me interesa recuperar especialmente, en el marco de esa línea de investigación, las categorías de *efectos de lengua* (DESINANO, 2008, 2009) y *efectos de discurso*, esta última propuesta por Marcia Arbusti (2014). En el primer caso, se trata de una categoría que da cuenta de la aparición de transgresiones de los límites del sistema lingüístico, en cualquiera de sus niveles; los efectos de lengua constituyen fallos gramaticales, pero se caracterizan a su vez por el hecho de que esos fallos generan un ruptura del sentido que, al obturar la continuidad del texto, pone en suspenso la interpretación. Los efectos de discurso, por su parte, se manifiestan como elementos que resultan inesperados para el tipo de discurso en cuyo ámbito aparecen – elementos léxicos inadecuados en relación con el discurso de referencia, con el registro que se está empleando, con la trama textual, etc.–, pero no generan fallos gramaticales. En ambos casos, las categorías permiten identificar la aparición de fenómenos que son interpretados como *marcas de subjetivización*, es decir, que dan cuenta de la posición del sujeto que escribe en relación con la lengua y con el discurso.

Este trabajo propone entonces que los fallos en las cadenas anafóricas pueden categorizarse entre los efectos de lengua y/o de discurso, de acuerdo con las diferencias que las estructuras que presentaré a continua-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ción permiten advertir, y que la aparición de esos fenómenos, que constituyen fallos en la sutura del texto, dará cuenta de las diferentes posiciones en que puede encontrarse el sujeto en la tensión con su lengua y con el discurso de referencia.

### 3.

Las estructuras que voy a presentar corresponden a los textos del *corpus* con el que trabajo, que se compone, como queda dicho, de escritos de estudiantes de escuela media e ingresantes a la universidad. Se trata de trabajos realizados en situación de aprendizaje a partir de textos fuente del área de lingüística y gramática – y teoría literaria en algunos casos de textos de escuela media –. Los textos fuente<sup>22</sup>, en ambos niveles de estudio, son textos teóricos originales, o de manuales universitarios. Dado que lo que me ocupo de las configuraciones textuales que aparecen en la escritura en relación con el acceso a los discursos disciplinares, en la escuela media no he tomado como fuente manuales de ese nivel, en los que esos saberes disciplinares con frecuencia aparecen – por decir lo menos – desdibujados (cf. DESINANO, 2007), sino textos breves o fragmentos no manipulados de textos de las mismas características que en el nivel superior. Todos los escritos han sido realizados con los textos fuente a la vista, ya se trate de actividades presenciales de evaluación o del tipo que suele llamarse “modalidad domiciliaria”.

El primer caso corresponde entonces a un fragmento de un trabajo de primer año de la universidad, realizado a partir de la lectura de los textos de Ferdinand de Saussure (1981) y de Émile Benveniste (2007):

- (1) las relaciones paradigmáticas son aquellas **que** se dan entre aquellos elementos **que** pueden sustituirse, **que** tienen algo en común pero **que** ocurren por afuera del discurso, son relaciones *in absentia*<sup>23</sup>.

En este caso el fallo surge en relación con el último relativo, ya que *ocurren por afuera del discurso* remite a *elementos*. Sin embargo, de acuerdo con la teoría que el alumno intenta reformular, lo que ocurre fuera del discurso son las relaciones, no los elementos. De hecho, el sujeto

---

<sup>22</sup> En relación con los criterios para la elección de los textos y, especialmente, el trabajo con textos disciplinares específicos en la escuela media, cf. Desinano (2013), en que se exponen las decisiones metodológicas asumidas en el proyecto de investigación del que mi investigación forma parte (cf. nota 1).

<sup>23</sup> En todos los casos, transcribo el texto tal como ha sido escrito por el alumno, respetando la ortografía y puntuación empleadas.

del verbo *ser* remite nuevamente a *relaciones paradigmáticas*. Lo que se advierte es entonces una imposibilidad de fijar las cadenas anafóricas, que tiene a su vez efectos retroactivos sobre el texto que antecede, de modo que la interpretación del fragmento se vuelve errátil.

Un segundo caso, aquí de una alumna de tercer año de escuela media:

- (2a) Al llegar los españoles a la Argentina, introdujeron con sus costumbres un castellano xx24 como el que hablan en su país. En la Rev. de Mayo, se realizaron debates **que** quisieron independizarse lingüísticamente, pero se mantuvo el castellano.

En este ejemplo, el relativo destacado tiene como único posible antecedente al sustantivo *debates*. Ahora bien, el enlace que se establece a través de la estructura relativa obtura la posibilidad de hacer sentido, ya que la relación anafórica que el texto propone no resulta compatible con los rasgos semánticos requeridos para el sujeto del verbo volitivo *querer*. La estructura es una reformulación del texto fuente, pero la anáfora – que falla – es generada por la aparición del relativo, que no estaba presente en el texto fuente y es incorporación de la alumna, , como muestra el fragmento que sigue:

- (2b) Luego de la Revolución de Mayo algunos intelectuales plantearon la necesidad de diferenciarse de España también en el idioma. Los debates fueron intensos pero finalmente se mantuvo el castellano como lengua oficial. (MARTÍNEZ y MOLINARI, 2011, p. 1)

Por último, un tercer texto, nuevamente de primer año de la universidad:

- (3a) existen otros tipos de gramática como la descriptiva que define con precisión sus unidades, **cómo se adquiere y del modo en que es usado por los hablantes de una cierta comunidad.**

Este enunciado presenta, como los anteriores, elementos en los que falla la relación anafórica. Aquí se trata del sujeto pasivo del verbo *adquirir* en la completiva interrogativa, así como el de la relativa que le sigue. Veamos el texto de la bibliografía a partir del cual ha sido escrito:

- (3b) La gramática descriptiva debe definir con precisión sus unidades, sus criterios de análisis y la metodología que va a emplear dentro de una determinada teoría del lenguaje. Para hacerlo, el gramático debe adoptar ciertos supuestos teóricos que incluyen una cierta concepción del lenguaje humano, **de cómo se adquiere y del modo en que es usado por los hablantes de una cierta comunidad.** (DI TULLIO, 2005)

---

<sup>24</sup> Segmento tachado.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

El fragmento destacado en negrita en uno y otro texto muestra que se trata de una repetición literal de la bibliografía. En el texto de Ángela Di Tullio (2005) ambas formas verbales – *se adquire, es usado* – predicen de *el lenguaje humano*. La incorporación de ese fragmento en la cadena textual que ha generado la alumna, en cambio, hace que el sujeto del primer verbo tome por antecedente a *la gramática descriptiva*, en tanto que en el segundo caso se produce una ruptura gramatical debido a la falla en la concordancia del participio. La inclusión del fragmento del texto fuente, como se advierte, no garantiza el mantenimiento de las relaciones que se proponían en él.

### 4.

Hasta allí las estructuras. Como he planteado más arriba, la hipótesis sobre la que trabajo sostiene que los fallos que aparecen en esos enunciados constituyen marcas de subjetivización. Son por lo tanto manifestaciones de la instancia en la que quien escribe se encuentra en relación con la dinámica sujeto/enunciados del otro/ lengua y discurso. Sostengo, sobre esa base, que los enunciados presentados permiten advertir dos instancias diferentes de esa relación.

En los dos primeros casos encontramos enunciados que constituyen reformulaciones de los textos-fuente leídos. Esto supone que los alumnos han podido acceder a esos textos – con diferentes niveles de adecuación –, pero que, en uno u otro caso, han escrito textos cuyos enunciados constituyen nuevas formulaciones de las relaciones que estaban planteadas. No hay, por lo tanto, reproducción literal de fragmentos, sino que el sujeto logra textualizar generando nuevas relaciones entre los elementos que incorpora en su texto. Ello no quiere decir, naturalmente, que esas relaciones sean pertinentes en cuanto a la combinatoria de los elementos del sistema lingüístico, ni en relación con el discurso de referencia. De hecho, los fallos surgen porque el sujeto no puede engarzar las estructuras correctamente. Pero lo que interesa destacar es que las anáforas fallidas que aparecen en estos enunciados son generadas por quien escribe, lo que da cuenta entonces de un sujeto que – capturado en el funcionamiento lingüístico – no tiene control sobre los enunciados.

En el tercer caso, en cambio, es la incorporación de un fragmento de texto otro lo que produce los fallos en las relaciones anafóricas. Los elementos anafóricos – los rasgos pronominales de las desinencias verbales, en este caso – están presentes en el texto fuente, de modo que el

alumno recupera un fragmento de texto en el que hay ya un elemento cuya interpretación requiere del establecimiento de una relación, pero el fragmento reproducido incluye sólo el segundo término. Al estar el antecedente en el fragmento del texto fuente que no ha sido reproducido, en el texto del alumno, los rasgos pronominales se interpretan en relación con un elemento presente compatible, y la relación estructural – el requisito de concordancia – se sutura, de modo que no hay ruptura gramatical. Las relaciones de predicación, sin embargo, han cambiado y el texto no ha logrado plantear las conceptualizaciones que se presentaban en la fuente leída.

Las estructuras analizadas muestran, entonces, dos formas diferentes de relaciones entre los textos y, por lo tanto, entre el sujeto que escribe y el discurso. Por un lado, una instancia en la que la lengua y el discurso de referencia *sobredeterminan* los enunciados y, por el otro, una instancia en que no hay posibilidad de acceder a los enunciados presentes en la bibliografía, que aparecen reproducidos literalmente.

Me detengo finalmente, en relación con este primer eje de análisis, en el hecho de que esa reproducción literal de fragmentos de enunciados a la que me he referido como repetición sólo puede considerarse como tal en relación con la cadena significativa. Ello es así porque la repetición es siempre repetición de un *fragmento*, y éste no se corresponde con una estructura que pueda categorizarse como una unidad lingüística; es, de hecho, en todo caso, una cadena de significantes. Los significantes se repiten, pero la posibilidad de que éstos den lugar a los mismos sentidos que en el texto de origen no se concreta, y de ello es evidencia la (imposibilidad de) interpretación de los sujetos elididos en las estructuras presentadas. Esto se debe a que la posibilidad de hacer sentido está dada no sólo por las relaciones que proponen los elementos que constituyen la cadena, sino especialmente – y en ello reside el carácter de fragmento – por las relaciones que establecen con el resto de los elementos del texto del que forman parte. Cuando esas relaciones están planteadas respecto de elementos que en el nuevo texto están ausentes, la posibilidad de fijar el sentido se ve, naturalmente, obturada.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

5.

Paso ahora al segundo eje, que atiende a la categorización de los fallos como efectos de lengua y de discurso. La hipótesis en relación con ello es que los fallos que inciden sobre las relaciones anafóricas pueden pertenecer a cualquiera de ambas categorías.

Si los efectos de lengua, como señalé más arriba, suponen transgresiones en relación con el sistema, los fallos en las cadenas anafóricas serán de este orden cuando los rasgos gramaticales no permitan la interpretación del pronombre – realizado o elidido – por no poder fijarse un antecedente. Ello puede deberse, en principio, o bien a que ningún elemento comparte los rasgos de concordancia, o bien a que más de un elemento del contexto pertinente<sup>25</sup> posee esos rasgos, por lo que la relación no puede resolverse. Éste es, claramente, el caso del sujeto de *es usado* en (3a), en el que no hay ningún constituyente nominal que concuerde con el participio masculino y pueda por lo tanto interpretarse como su antecedente. Algo más complejo resulta el caso de (2a) – *se realizaron debates que quisieron independizarse lingüísticamente* –, ya que, formalmente, no responde a la caracterización delineada. Creo, sin embargo, que el fallo en la relación entre el relativo y el constituyente que he considerado como su único posible antecedente se debe a que esa posibilidad de interpretar *debates* como antecedente se cancela si atendemos no sólo a los rasgos de concordancia – que el relativo invariable no restringe – sino también al significado léxico del verbo. Ese rasgo de significado – valor volitivo –, que torna anómalo el enunciado, es también un fenómeno de lengua, ya que restringe las posibilidades combinatorias del ítem léxico independientemente de su funcionamiento discursivo.

En contraste con esos casos, encontramos aquellos en los que el fallo no es de orden gramatical o léxico en términos de las reglas combinatorias propuestas por el sistema, sino que constituyen quiebres en el sentido debido a inadecuaciones en relación con restricciones discursivas. El ejemplo presentado en (1a) es entonces un caso de efecto de discurso. He señalado ya que en *las relaciones paradigmáticas son aquellas que se dan entre aquellos elementos que pueden sustituirse, que tienen algo en común pero que ocurren por afuera del discurso* el fallo se manifiesta en la interpretación de *elementos* como núcleo del antecedente del último relativo. Ahora bien, no hay aquí, como en los casos anteriores, una res-

---

<sup>25</sup> No me detengo aquí en los rasgos estructurales que pueden restringir la posibilidad de que un elemento se interprete como antecedente de una anáfora.

tricción lingüística por la que la cadena subyacente *los elementos ocurren por afuera del discurso* sea anómala. Si lo es, es en todo caso respecto de una serie de relaciones conceptuales planteadas en la teoría de referencia. Se trata por lo tanto de una transgresión discursiva. Lo mismo ocurre en la primera parte del fragmento reproducido literalmente del texto fuente en (3a) – *cómo se adquiere (la gramática)* –. De nuevo, no se trata de que no se respeten los rasgos de lengua de los elementos – *adquirir la gramática* no es una secuencia agramatical – sino las condiciones que impone el discurso que el alumno está tratando de reformular.

Me detengo finalmente en el hecho de que las categorías de efectos de lengua y de discurso dan cuenta de la posibilidad de distinguir la naturaleza de las restricciones cuya transgresión origina los fallos, pero, como he tratado de mostrar, en ambos casos los efectos inciden sobre el sentido y, por lo tanto, sobre la posibilidad de conceptualizar.

## 6.

Me restan entonces algunas líneas a modo de cierre, que será naturalmente un cierre preliminar, que el desarrollo de la investigación me permitirá eventualmente validar. El objetivo de este trabajo ha sido en esta instancia presentar los ejes de la investigación que he propuesto a partir de los fenómenos advertidos en un primer análisis de los escritos de alumnos de escuela media y universidad en relación con el funcionamiento anafórico de las formas pronominales. Los casos analizados muestran en principio que la emergencia de fallos que inciden sobre ese rasgo de las textualizaciones permite observar dos formas diferentes de relación entre el sujeto que escribe y las fuentes que ha leído y que, a su vez, esos fallos lo son en relación con transgresiones de restricciones que son o bien de orden lingüístico o bien de orden discursivo. Creo, finalmente, que el encuadre propuesto abre la posibilidad de explicar la emergencia de los fallos en las cadenas anafóricas como desarticulaciones de los textos de sujetos que acceden a nuevos discursos y, a su vez y consecuentemente, de una aproximación a los fenómenos anafóricos de los escritos de alumnos que atiende a las relaciones de interdiscursividad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARBUSTI, Marcia. *Cambios reorganizacionales del texto en interacciones orales entre docentes y alumnos. Categorización lingüística de los*

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

*fenómenos de cambio*. 2014. Tesis (de Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Lingüística. – FHyA-UNR, Rosario.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística general I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

DESINANO, Norma. La escritura de adultos y las relaciones entre el sujeto y la lengua. *Cadernos de Estudos Linguisticos*, vol. 47, n. 1-2, p. 119-128, 2005.

DESINANO, Norma (Coord.). *Interacciones orales sobre textos expositivo-explicativo disciplinares en la escuela media*. Rosario: Laborde, 2007.

\_\_\_\_\_. Fenómenos en la *organización* sintagmática en la escritura académica de los alumnos universitarios. *RASAL*, n. 1/2, p. 79-91, 2008.

\_\_\_\_\_. *Alumnos universitarios y escritura académica*. Análisis de un problema. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

\_\_\_\_\_. El investigador y los efectos de lengua. Ponencia presentada en el *XII Congreso de la SAL*. Mendoza, abril de 2010.

\_\_\_\_\_. Las prácticas de lectura y escritura: análisis, propuestas, seguimiento y evaluación. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR (CIPLOM II), Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, mayo de 2013.

DI TULLIO, Ángela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: La isla de la Luna, 2005.

LE MOS, Claudia. Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio. *Substratum*, vol. 1, n. 1, p. 121-136, 1992.

\_\_\_\_\_. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, vol. 30, n. 4, 1995.

\_\_\_\_\_. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição da linguagem. En: LIER DE VITTO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia Maria Guimarães. (Orgs.). *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. San Pablo: FAPESP/PUC-SP, 2006.

MARTÍNEZ, Roberto Luis; MOLINARI, Alejandro. *El habla de los argentinos*. Buenos Aires: Editorial de la Cultura Urbana, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada, 1981.

**PAUTA COMO DOCUMENTO DE PROCESSO  
NA CONSTRUÇÃO DA REPORTAGEM TELEVISIVA**

*Livia Sprizão de Oliveira (UEL)*  
liviaoliveiratv@gmail.com

**RESUMO**

A reportagem de televisão é um processo de criação coletivo do qual participam pauteiros repórteres, repórteres cinematográficos e editores. A coleta de informações e a formação de repertório para elaboração do texto começam na pauta, com os levantamentos preliminares e a delimitação do tema. Embora o pauteiro dê apenas algumas diretrizes ao repórter, que tem autonomia para conduzir a narrativa, esta primeira etapa da produção guarda traços da gênese da construção textual. Neste trabalho, observaremos a pauta como documento de processo da criação da reportagem televisiva. O *corpus* é composto por pautas, rascunhos e transcrições textuais de duas matérias: uma reportagem de telejornal diário e uma grande reportagem. O objetivo é observar o aproveitamento de informações da pauta no produto final e analisar as contribuições do repórter para desenvolvimento do tema. Identificar estes mecanismos é conhecer um pouco mais sobre a modalidade eletrônica de transmissão de informações mais popular do Brasil.

**Palavras-chave:** Pauta. Documento de processo. Reportagem. Televisão.

**1. Introdução**

Jornalistas costumam definir os temas das reportagens em “quentes” – quando tratam de acontecimentos recentes, novos, factuais - ou “frios”, aqueles que não demandam urgência na veiculação e que têm certa perenidade – por não envelhecerem rapidamente diante do interesse dos telespectadores ou porque tratam do aprofundamento de um tema já exibido anteriormente.

Os temas factuais podem ser abordados em reportagens pré-produzidas que, normalmente, vêm acompanhadas de atualizações ao vivo; podem ser mostrados em coberturas transmitidas diretamente ao vivo; ou ainda, em gravações prévias, porém com transmissão simultânea. Os temas frios também podem ser divulgados ao vivo, mas por sofrerem menos pressão do *dead line*, ou seja, do tempo limite para transmissão, permitem produções antecipadas e com maior aprofundamento.

No desenvolvimento de qualquer modalidade é preciso captar, organizar e selecionar as informações que serão transmitidas. Conversas antecipadas com as fontes, publicações, documentos públicos e *press releases* são alguns dos itens que compõem a pesquisa prévia que pode ajudar o repórter na apuração da notícia e na busca por informações no-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

vas. A compilação desse repertório é chamada de pauta, e costuma ser produzida por um profissional que fica na redação dando suporte à equipe de repórteres que trabalha em campo, o pauteiro ou produtor.

Em muitos casos, a pauta é o primeiro documento de processo acessado pelo repórter antes do início da produção de uma reportagem. “Os documentos de processo são registros materiais do processo criador” (SALLES, 2008) e, no caso da reportagem de televisão, estamos falando de uma criação coletiva, que começa na pauta, passa pelos repórteres e termina na edição.

Ao assistir a uma reportagem na televisão, os telespectadores pouco podem imaginar sobre o longo trabalho desenvolvido e os muitos recursos mobilizados para a produção dos poucos minutos de gravação que vão ao ar. Mesmo nos momentos de improviso, a experiência e a preparação se manifestam. Conforme Philippe Willemart (2009, p. VII), “o ‘de repente’ não significa uma inspiração vinda do céu, mas uma intuição, fruto de sonhos, leituras e reflexões, que irrompe subitamente na mente e força o escritor ou o analisando a escrever ou falar o que ele não previa”.

As reportagens demandam pesquisa, planejamento e colaboração de jornalistas e entrevistados. “A intuição é rara; o trabalho ‘aos poucos’ é mais comum” (WILLEMART, 2009, p. VII). Neste artigo tentaremos identificar alguns passos do planejamento e criação de uma grande reportagem por meio da análise da pauta. Será possível identificar no material veiculado, vestígios do trabalho do pensamento na construção textual.

### **2. *Crítica genética e jornalismo televisivo***

A crítica genética surgiu na Europa, no final da década de 1960, para dar conta do estudo de manuscritos e outros documentos utilizados por escritores durante o processo de criação literária, mas que não foram publicados pelos autores. No Brasil, este tipo de pesquisa começou na década de 1980, quando o professor de literatura francesa da Universidade de São Paulo (USP), Philippe Willemart, descobriu nos manuscritos um importante material para estudo do inconsciente.

Com o crescimento dessa corrente de pesquisadores, ampliaram-se os campos de pesquisa. A crítica genética passou a estudar não apenas manuscritos literários, mas também criações artísticas de outras naturezas tais como a dança, o cinema e as artes plásticas. “O crítico genético en-

traga-se ao acompanhamento de percursos criativos, sempre em busca de uma aproximação maior do processo criador” (SALLES, 2013, p. 21)

Aos poucos, a crítica genética expandiu-se também para diferentes áreas do conhecimento como arquitetura e comunicação. “A crítica genética abrange todas as artes e qualquer atividade criativa do homem, desde a pintura, a arquitetura, o cinema, até as mídias, passando pela aprendizagem da leitura por crianças”. (WILLEMART, 2009, p. 58)

Aos poucos, somaram-se a essas anotações escritas à mão pelos autores, outros tipos de registros nos quais se pudessem encontrar traços do processo de criação. Rascunhos, partituras, desenhos, croquis, copiões e esboços de qualquer natureza – analógicos ou digitais – passaram a ser chamados de documentos de processo e, atualmente, a própria crítica genética pode ser chamada de crítica do processo.

Segundo Cecília Almeida Salles (2013), os documentos de processo são retratos temporais de uma construção que agem como índices do percurso criativo. Não existe, portanto, a pretensão de recriar a obra, mas de estabelecer relações entre o que há de concreto no percurso de criação e o que não é passível de documentação. O trabalho do crítico genético poderia se comparar ao de um arqueólogo, que parte de pequenos fragmentos de objetos encontrados em escavações, para as hipóteses antropológicas e históricas sobre uma determinada cultura em um determinado tempo.

Entre fragmentos de textos, rascunhos, possíveis influências, documentos históricos, imagens, equipamentos e anotações ou qualquer registro material do processo criador, como cartas e fotografias, o crítico genético procura rastros do que foi armazenado pelo autor e também as experimentações que resultaram no produto final. Para Philippe Willemart (2009), o escritor encontra seu estilo no decorrer das rasuras, até entregar a versão final ao editor. O crítico genético observa as decisões que resultam em estilo.

Neste trabalho, os preceitos da crítica genética serão aplicados às reportagens do gênero telejornal e, mais especificamente, ao processo de criação dos repórteres no uso da linguagem audiovisual para contar histórias aos telespectadores. Cada profissional tem sua própria técnica de coleta e armazenamento de informações. Alguns utilizam smartphones para fotografar, gravar áudios e fazer anotações, outros não abrem mão do papel e da caneta. Há ainda aqueles que aproveitam a pauta e acrescentam a ela observações.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Embora os repórteres sejam, em geral, autores do texto, é comum que a pauta exerça importante papel como documento de processo e que a edição tenha papel determinante na composição final do produto, definindo, muitas vezes, a diretriz ideológica. No decorrer desse artigo vamos observar os traços da pauta no texto do repórter, mesmo após a interferência da edição, identificando os vestígios do trabalho em equipe no fazer jornalístico da televisão.

### 3. *Palavras com imagens*

Na reportagem de telejornal são os editores que fazem a montagem, a combinação entre palavra e imagem. Neste estudo, nos referimos a imagens técnicas, captadas por aparelhos e construídas com intencionalidade em função do que se quer dizer. Segundo Vilém Flusser, (2009, p. 13) “as imagens técnicas imaginam textos que concebem imagens que imaginam o mundo”.

O uso que se faz das imagens técnicas em movimento e a contextualização delas é o que diferencia a notícia de telejornal das notícias de rádio, jornal impresso e internet. Se “apenas séries de fotografias podem conceituar a intenção do fotógrafo” (FLUSSER, 2009, p. 34), parece mais simples identificar a intenção do repórter cinematográfico, uma vez que ele produz um texto imagético composto por uma série de tomadas, em diferentes ângulos e enquadramentos. Esta série de imagens em movimento será o repertório do editor na montagem do texto audiovisual.

Para o cineasta russo Sergei Eisenstein, duas representações colocadas em sequência se combinam em um novo conceito, uma nova qualidade. Esta justaposição evoca na percepção e nos sentimentos do espectador a imagem do que se quer comunicar. “Para criar uma imagem, um trabalho de arte precisa contar com um método precisamente análogo, a construção de uma cadeia de representações”. (EISENSTEIN, 1947, p. 19)

Muito embora a edição em telejornalismo não seja um trabalho de arte, também é um processo de montagem, de justaposição de representações para criação de um texto imagético ou audiovisual. No entanto, enquanto no cinema a montagem tende a deixar as interpretações por conta dos espectadores, o telejornalismo tende a explicitar a interpretação dominante, do enunciador, por meio do texto falado pelo repórter.

Segundo Marcel Martin (2003, p. 27) “há tantas interpretações de cada filme quantos forem os espectadores”. Ele cita como exemplo o filme *Tempos modernos*, de Charles Chaplin, que traz uma montagem bastante metafórica: “se a imagem de um rebanho de ovelhas não demonstra em si mesma nada mais do que mostra, adquire, em compensação, um sentido bem mais preciso quando é seguida pela imagem de uma multidão saindo do metrô”. (MARTIN, 2003, p. 27)

O cinema, enquanto manifestação artística, tenta escapar do óbvio criando suspenses intelectuais e emocionais. “Filmes têm o desafio de apresentar não apenas uma narrativa conectada de forma lógica, mas também que contenha o máximo de emoção e força estimulante” (EISENSTEIN, 1947, p. 4). Mas quando se trata de linguagem audiovisual em jornalismo, pretende-se justamente alcançar uma comunicação que reduza as possibilidades de interpretações dúbias, criando efeitos de objetividade e balizando o contexto por meio da palavra.

Apesar disso, é impossível dissociar o jornalismo televisivo da emoção, justamente por conta do potencial que a linguagem audiovisual tem de atacar primeiro os sentidos da visão e audição, causando sensações. Para Artur da Távola (1984), o discurso da imagem e do texto falado são discursos completamente opostos porque “a imagem tem a possibilidade de funcionar além da razão e da inteligência, nas instâncias do sentimento, da emoção pura, da recordação indefinível em mecanismos subjetivos variados e incontrolados pelo homem”. (TAVOLA, 1989 p. 34)

Já o texto escrito para ser falado na televisão precisa da razão, da inteligência, da logicidade para ser decifrado e ter coerência. Mas estas características, apontadas por Artur da Távola (1989) como antagônicas, são indissociáveis na linguagem do telejornal. Na verdade, elas se transformam em um só discurso na linguagem audiovisual. “As construções visuais formam um sistema de conhecimento que não se opõe à palavra escrita. Muito pelo contrário: imagem e palavras se completam”. (BRASIL, 2005, p. 2)

#### **4. Composição e tipos de reportagens**

As reportagens são compostas por alguns elementos essenciais: 1) o *off*, texto escrito para ser falado pelo repórter; 2) o texto imagético que se sobrepõe ao *off*, compondo a narrativa audiovisual; 3) a passagem,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

texto falado pelo repórter enquanto este é parte da composição imagética, ou seja, o repórter aparece na imagem enquanto fala o texto; 4) as sonoras, que são as entrevistas com as fontes.

Além destes, podem ser adicionados elementos secundários, que auxiliam na contextualização da mensagem, facilitam a assimilação do conteúdo por parte do telespectador, ou ainda, adicionam emoção. Entre esses elementos estão os recursos gráficos, as legendas e as trilhas sonoras, por exemplo. Quanto maior o tempo de produção ou de exibição de uma reportagem, a tendência é que sejam utilizados mais elementos na composição.

Durante coberturas factuais, os repórteres contam com poucas informações preliminares antes de ir a campo. Os dados para construção da reportagem são coletados, normalmente, no local dos acontecimentos, conforme surgem as versões oficiais e extraoficiais e de acordo com o que se consegue registrar em imagens técnicas. O acesso à internet, pelo celular, também tem possibilitado a pesquisa e facilitado a comunicação com a equipe de suporte na redação.

É nesse espaço, de interação com o outro e com as diversas mídias, que o repórter organiza um repertório de informações sonoras e visuais de onde serão extraídos os elementos da reportagem. Fotos e sons, atualmente captados com o celular, e anotações, ajudam a compor o acervo que vai ajudar o repórter a acessar conteúdo sem depender exclusivamente da memória. Tudo que compõe esse conjunto de dados que precisa ser sintetizado e traduzido para a linguagem audiovisual é considerado documento de processo.

No entanto, é praxe no dia a dia das redações de televisão, que um jornalista fique exclusivamente responsável pela pauta, que costuma delimitar o tema da reportagem, agendar entrevistas com fontes pré-estabelecidas e fornecer informações preliminares sobre o assunto que vai ser tratado. Ainda que nem sempre a pauta seja completa, ela integra um dos documentos de processo na criação da reportagem de televisão.

No caso das reportagens especiais e das grandes reportagens, a produção exige um planejamento prévio minucioso, que possa prever não apenas os custos de execução, como também a mobilização de recursos técnicos e humanos. Tal planejamento só pode ser completo quando se tem domínio da história que se pretende contar. Portanto, a pauta tem uma importância muito maior quando se trata do desenvolvimento de temas que precisam ser aprofundados. Para Denise Galvão

Analisar causas e consequências de uma notícia é um dos maiores desafios do jornalismo interpretativo, uma vez que a interpretação exige tempo e investigação, o que, muitas vezes, é praticamente impossível num telejornal diário. Esse fato explica porque atualmente as reportagens mais densas, as grandes reportagens, estão destinadas a programas específicos, de um só tema, como o Globo Repórter, SBT Realidade e Repórter Record. (GALVÃO, 2009, p. 9)

As grandes reportagens têm um tempo maior de produção e de exibição. Elas permitem um aprofundamento sobre determinado tema e abrem um leque maior de abordagens. A possibilidade de usar mais elementos estruturais aumenta e aproxima a linguagem audiovisual de televisão da linguagem audiovisual do cinema documentário.

##### **5. A pauta enquanto mote no processo criador da reportagem de televisão**

É um ditado comum entre jornalistas que “repórteres não devem ser filhos da pauta”, ou seja, não devem depender da pauta para produzir boas reportagens. E é quase uma obviedade dizer que é o repórter, no local do acontecimento, quem tem mais subsídios para avaliar o potencial para que uma notícia se torne uma reportagem e o que há de mais relevante no evento que vai relatar.

No entanto, quando se trata de jornalismo televisivo, a relevância da pauta é inegável para o planejamento das reportagens que exigem maior aprofundamento e que não se baseiam apenas na cobertura factual. Para Lenira Alcure (2011, p. 43), “a pauta é a própria alma do fazer jornalístico”. A pesquisa antecipada do tema e o contato preliminar com as fontes tornam o trabalho das equipes em campo mais ágil e contribuem com o repertório necessário ao repórter para execução das entrevistas e do texto final.

A pauta deve propor uma ideia; oferecer assuntos que interagem com aquela ideia; localizar fatos, ações e fontes de informação e entrevistados (ALCURE, 2011). Além disso, o pauteiro/ produtor de televisão deve propor temas que possibilitem a produção de boas imagens ou sugerir a produção de imagens que tenham relação com aquela abordagem. Essa previsão de conteúdo imagético pode ser determinante no sucesso da produção.

A produção de uma boa pauta já pode ser considerada um processo de criação. Envolve pesquisa, planejamento, delimitação de tema e previsão sobre o potencial de imagens que o assunto pode oferecer. É um

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

trabalho de bastidores que parece invisível ao telespectador, e é assim que deve ser. Mas ao analisarmos a pauta como documento de processo, podemos encontrar fragmentos desse esforço preliminar que vem a ser um dos motes propulsores mais comuns na reportagem televisiva.

Para este trabalho escolhemos analisar um produto do gênero televisivo Grande Reportagem, que tem tempo de produção, exibição e planejamento maiores do que as reportagens que compõem os telejornais diários. Com mais tempo de produção e exibição, busca-se neste tipo de programa o aprofundamento de um tema e a interpretação mais detalhada de recortes da realidade. Um dos programas mais conhecidos e também o mais antigo da televisão brasileira neste segmento é o Globo Repórter, da Rede Globo, que existe desde 1973.

Com cinco blocos divididos por intervalos comerciais, o programa tem aproximadamente uma hora de duração e é apresentado semanalmente, em horário nobre na TV aberta às sextas-feiras. O conteúdo é reprisado duas vezes no canal fechado Globo News, no fim de semana. O formato valoriza o aproveitamento das imagens técnicas e a narração do repórter que conduz a história e interage com os participantes.

A pauta do Globo Repórter é um guia. Não existe texto pré-definido, mas há um roteiro do que se pretende mostrar e informações de apoio. As datas das viagens, os dias de estada e os locais de hospedagem da equipe são estabelecidos com antecedência, já prevendo os melhores momentos para as gravações.



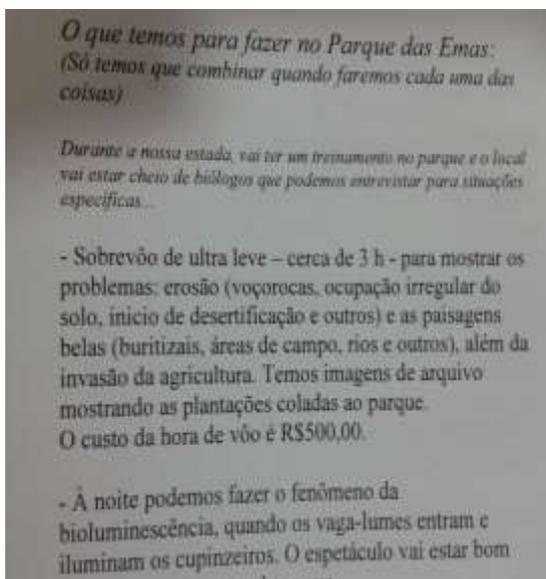
**Fig. 1: Capa da pauta do Globo Repórter (2009). Fonte: Rede Globo**

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Para produzir o programa sobre o Cerrado Brasileiro, que foi ao ar em 2009, a equipe recebeu um caderno espiral com 58 páginas de instruções e outras cinco folhas livres para o repórter usar como rascunho (Fig. 1). Vamos analisar a pauta deste programa, elaborado pela produtora Anna Dornelles, e a importância desse documento no processo de criação do material editado que foi ao ar.

Matérias extraídas de jornais e revistas sobre o Cerrado e textos oficiais sobre agricultura, desmatamento, fauna e flora da região estão na pauta para ajudar na criação do repertório do repórter que vai até o local contar as histórias que estão sendo propostas. Há também uma lista de telefones e e-mails que inclui contatos dos integrantes da equipe de produção e da equipe de apoio e também de possíveis fontes de consulta.

A pauta determina os dias de estada em cada local de gravação, sugere o que se deve mostrar e o que se deve abordar. No caso da visita ao Parque das Emas, por exemplo, um dos dias de trabalho é reservado ao sobrevoo da área em ultraleve, para gravação de imagens aéreas. À noite, a pauta sugere o registro do fenômeno da bioluminescência, um espetáculo natural da região, que acabou não sendo mostrado no programa (Fig. 2).



**Fig. 2:** Indicação de local de gravação de imagens. Fonte: Rede Globo

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

As imagens feitas do alto são valorizadas no texto falado pela repórter Cláudia Gaigher e, embora não mostrem o tamanho do Cerrado – mais de 2 milhões de km<sup>2</sup> distribuídos em 11 estados –, dão a dimensão da grandeza desse ecossistema. A indicação feita pela pauta sobre o que se pretende mostrar e a informação sobre o tempo disponível, certamente foram fundamentais para que a equipe pudesse otimizar a gravação. Parte da narração que acompanha estas imagens resultou no seguinte:

Daqui de cima, a paisagem parece uma colcha de retalhos. Pedacos verdes manchados de vermelho. Nosso cinegrafista, Willian Torgano, a bordo de um ultraleve, registra o flagrante. A terra nua, revelando a agonia de um gigante. O cerrado brasileiro pede socorro. (GLOBO REPÓRTER, 2009)

O texto constrói um jogo de palavras com as cores da paisagem. O verde da vegetação em contraste com a cor avermelhada da terra é descrita como o desmatamento manchando a natureza. A palavra “vermelho” pode ser enquadrada no mesmo campo semântico de “agonia” e “socorro” causando um efeito de sentido bastante apelativo, como se o Cerrado estivesse sangrando. Em vez de descrever as imagens tão somente, optou-se por uma metáfora gerada pelo choque entre imagens e palavras.

No caderno oferecido ao repórter também constam indicações de especialistas que podem sustentar os argumentos do programa e aqueles que podem acompanhar a equipe em campo. Há várias informações que podem ser utilizadas na construção textual, inclusive pistas sobre pesquisas que podem ser divulgadas pela primeira vez na televisão, ou seja, informações que merecem destaque por seu ineditismo. (Fig. 3).

Alguns desses dados (Fig. 3) são sobre a fronteira agrícola aberta no cerrado, uma das principais causas do desmatamento. As imagens aéreas, planejadas pela pauta, também foram usadas para mostrar o avanço das lavouras e da cidade sobre a vegetação: "O cerco às áreas de preservação do cerrado se fecha a cada ano. Uma cidade crescendo em volta do Parque Nacional de Brasília. Nada de corredores de vegetação. Os animais ficam confinados".

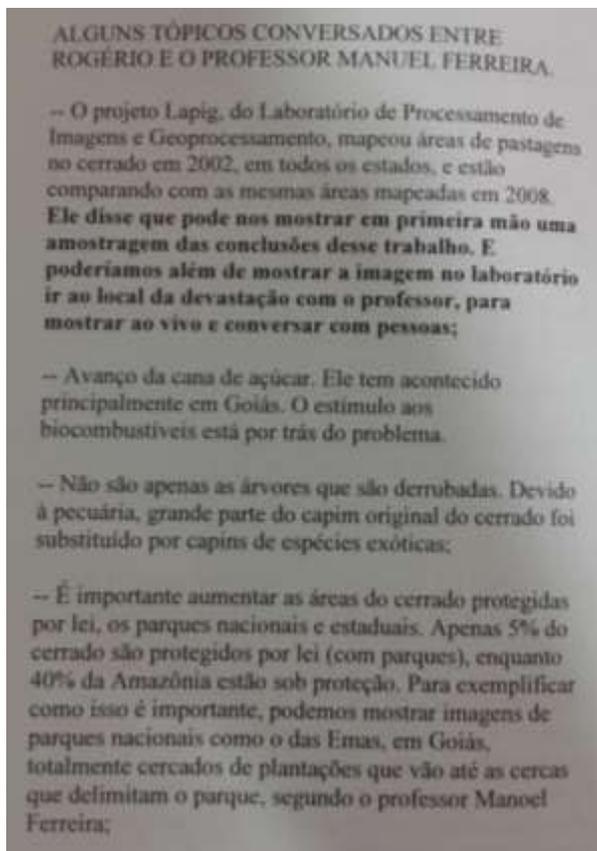


Fig. 3: Indicação de pesquisadores e dados de pesquisas. Fonte: Rede Globo

A presença do trabalho da pauta na reportagem que foi ao ar em 2009, e que está armazenada no *YouTube* (GLOBO REPÓRTER, 2009), pode ser identificada em alguns momentos do texto dos repórteres. Um exemplo são as informações que constam no trecho da pauta reproduzido a seguir (Fig. 4) e a transcrição no *off* da repórter Cláudia Gaigher que segue abaixo:

A bióloga do ministério do meio ambiente, Keila Juarez, passou dois anos se embrenhando nas matas para ver quais bichos ainda vivem nas unidades de conservação do cerrado na capital Federal. Uma caçada do bem, onde a mira é um sensor, e o disparo é um registro. (sons de máquinas fotográficas disparando) Setenta câmeras fotográficas foram escondidas nos troncos. Só com o espião silencioso a pesquisadora conseguiu saber quais são os moradores das

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

reservas (sons de máquinas fotográficas disparando) e que algo intocado o cerrado esconde. As antas fazem pose. Tamanduá bandeira, queixada, jaguatirica... veado campeiro. Foram encontradas 25 espécies de mamíferos. (GLOBO REPÓRTER, 2009)

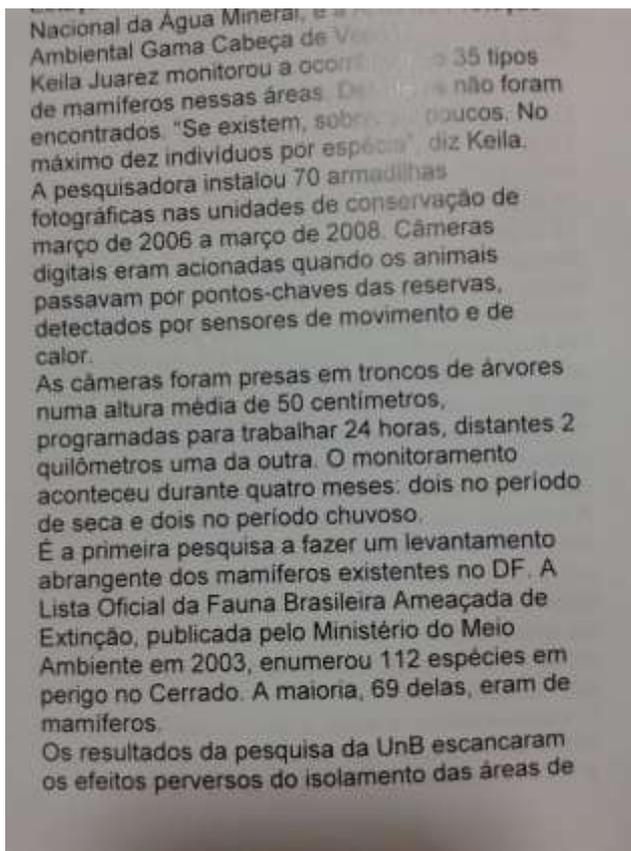


Fig. 4: Informações sobre pesquisa com câmeras fotográficas. Fonte: Rede Globo.

### 6. *Considerações finais*

Dentre tantas possibilidades para o início do processo de criação de uma reportagem de televisão, o mote mais comum é a pauta, um levantamento prévio de informações que auxiliam na composição do repertório da equipe que vai a campo, em busca de imagens, fatos e entrevistas que corroborem ou não a proposta inicial.

A pauta começa com uma ideia ou sugestão e pode ser submetida a aprovação de toda a equipe envolvida na produção e também da chefia. Mas ao ser entregue a repórteres e cinegrafistas, esse material passa ser mais um importante recurso dentro do processo de construção da reportagem. Embora as informações da pauta não sejam transcritas pelo repórter, elas indicam algumas possibilidades.

Além de trazer dados que possam ser aproveitados no texto que será escrito para ser falado pelo repórter, a pauta também pode propor locais para produção imagens relevantes e marcar entrevistas com fontes de informações confiáveis. Portanto, além de constituir um documento de processo, a pauta pode facilitar a captação de outros elementos geradores de impulsos criativos.

Neste artigo procuramos utilizar fundamentos da crítica genética para encontrar na exibição de uma grande reportagem, vestígios da pauta, invisíveis para o público, mas fundamentais para a apuração de fatos e para a construção do produto final. Traços desse trabalho preliminar estão no texto do repórter e nas imagens do cinegrafista, dando suporte à produção em campo.

As intenções propostas na pauta - de mostrar a beleza do cerrado, a ameaça à fauna e à flora causada pelo desmatamento e o trabalho das pessoas que lutam pela preservação daquele ecossistema - são confirmadas pelas entrevistas e passagens gravadas pela equipe de reportagem e reforçadas pela montagem da edição, que combina o texto imagético com a narrativa oralizada que o evoca.

Reportagens factuais podem levar horas para serem produzidas e são exibidas na íntegra em poucos minutos. Programas de grande reportagem, como o analisado neste artigo, têm um tempo maior de exibição, podendo chegar a quase uma hora. No entanto, levam dias e até meses entre a escolha do tema, a organização da pauta, o planejamento das gravações, a produção da reportagem em campo, a montagem e a pós-edição, onde são acrescentados efeitos sonoros e de transição entre imagens.

Momentos emocionantes e que parecem produzidos de improviso são, na verdade, resultado de um longo trabalho em equipe e da mobilização de recursos técnicos e financeiros. Soma-se a isso a contribuição de pessoas da comunidade, sejam elas especialistas ou trabalhadores anônimos, que cedem gratuitamente um pouco do próprio saber, da vivência particular, para uma obra de comunicação que passa a ser também

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

um registro histórico de um determinado lugar, em um determinado momento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCURE, Lenira. *Telejornalismo em 12 lições*: televisão, vídeo, internet. Rio de Janeiro: SENAC; PUC-Rio, 2011.

BRASIL, Antônio. *Uma nova proposta para o telejornalismo na era digital*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.

EINSENTEIN, Sergei Mikhailovitch. *The film sense*. New York: Harcourt, 1947.

FLUSSER, Vilém. *Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia*. Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009

GALVÃO, Denise. Grande Reportagem televisiva. In: Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, Rio de Janeiro, 7 a 9 de maio de 2009, *Anais...* Disponível em:

<[www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14](http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sudeste2009/resumos/R14)>.

GLOBO REPÓRTER. Cerrado, 2009. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=IL1dngwcWfY>>.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: Educ, 2008.

\_\_\_\_\_. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: Intermeios, 2013.

TÁVOLA, Artur da. *A liberdade do ver: televisão em leitura crítica*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

**TEXTO ARGUMENTATIVO E ENSINO:  
SUGESTÕES DE ATIVIDADES  
DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL**

*Claudia Moura da Rocha (UERJ/FSBRJ)*  
[claudiamoura@infolink.com.br](mailto:claudiamoura@infolink.com.br)

**RESUMO**

O texto argumentativo, apesar de presente no cotidiano das pessoas, pode ser encarado como um problema nas aulas de leitura e de produção textual, muito em virtude de sua cobrança em concursos públicos e vestibulares. Entretanto, gêneros textuais como artigos de opinião, editoriais e cartas dos leitores, encontrados em jornais e revistas, são bons exemplos de textos argumentativos acessíveis ao leitor em seu dia a dia. Ademais, espera-se de cidadãos reflexivos, críticos, e de bons profissionais, aptos a participar ativamente do mercado de trabalho, que saibam argumentar bem, exigindo-se cada vez mais do aluno o desenvolvimento dessa habilidade. Com a convicção de que é lendo que se aprende a escrever, pois leitura e produção de texto são tarefas indissociáveis, como os dois lados de uma moeda, procuramos apresentar sugestões de atividades didáticas, visando permitir aos alunos que se tornem competentes leitores e produtores de textos argumentativos. A partir da leitura de textos reais, do cotidiano, encontrados em jornais e revistas, o aluno pode aprender como os gêneros textuais argumentativos se organizam e como se opera a seleção lexical em cada um deles a fim de produzir seus próprios textos. Com base nas contribuições de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Patrick Charaudeau (2009), abordamos conceitos basilares da argumentação para, em seguida, propor as atividades didáticas.

**Palavras-chave:** Argumentação. Leitura. Produção textual.

**1. Breves considerações sobre o ensino de leitura e produção de textos argumentativos**

O texto argumentativo, apesar de presente no cotidiano das pessoas, pode ser encarado como um problema nas aulas de leitura e produção textual, muito em virtude de sua cobrança em concursos públicos e vestibulares. A “temida” redação costuma ser, quase sem exceção, um texto argumentativo em que o aluno deve apresentar sua opinião sobre um tema predeterminado, empregando argumentos suficientemente convincentes ou persuasivos com o intuito de levar seu leitor a aderir à sua tese. Entretanto, gêneros textuais como artigos de opinião, editoriais e cartas dos leitores, encontrados em jornais e revistas, são bons exemplos de textos argumentativos acessíveis ao leitor em seu dia a dia. Portanto, são textos que não deveriam oferecer dificuldades em sua compreensão e, possível, produção. Ademais, espera-se de cidadãos reflexivos, críticos, e

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

de bons profissionais, aptos a participar ativamente do mercado de trabalho, que saibam argumentar bem, exigindo-se cada vez mais do aluno o desenvolvimento dessa habilidade. Com a convicção de que é lendo que se aprende a escrever, pois leitura e produção de texto são tarefas indissociáveis, como os dois lados de uma mesma moeda, procuramos apresentar sugestões de atividades didáticas, visando permitir aos alunos que se tornem competentes leitores e produtores de textos argumentativos. A partir da leitura de textos reais, do cotidiano, encontrados em jornais e revistas (como artigos de opinião, editoriais e cartas dos leitores), o aluno pode aprender como os gêneros textuais argumentativos se organizam e como se opera a seleção lexical em cada um deles a fim de produzir seus próprios textos. Com base nas contribuições de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005) e Patrick Charaudeau (2009), abordamos conceitos basilares da argumentação para, em seguida, propor as atividades didáticas.

## **2. *Modos de organização do discurso***

Antes de nos determos na argumentação propriamente dita, é necessário tratarmos dos *modos de organização do discurso* (também conhecidos como *tipos textuais*). Segundo Patrick Charaudeau (2009, p. 68), os modos de organização do discurso são “os princípios de organização da matéria linguística, princípios que dependem de finalidade comunicativa do sujeito falante: ENUNCIAR, DESCREVER, CONTAR, ARGUMENTAR”. Portanto, os modos de organização do discurso estão relacionados à organização interna do texto, considerando-se também a seleção lexical ali operada. Luiz Antônio Marcuschi (2007, p. 22), por sua vez, afirma que os tipos textuais (denominação que emprega no lugar de *modos de organização do discurso*) são definidos pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), ou seja, “(...) entre as características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes” (MARCUSCHI, 2007, p. 27). O autor ainda ressalta que “as distinções entre um gênero e outro não são predominantemente linguísticas e sim funcionais. Já os critérios para distinguir os tipos textuais seriam linguísticos e estruturais (...)” (MARCUSCHI, 2008, p. 159). Como se pode depreender, é possível identificar os modos de organização do discurso a partir da observação do material linguístico encontrado na superfície textual, como a presença de verbos nos pretéritos perfeito e imperfeito (tempos verbais característicos do modo narrativo) ou no im-

perativo (modo verbal característico do injuntivo). Apresentar ao aluno essa possibilidade de correlacionar os recursos linguísticos ao modo de organização do discurso o auxiliará tanto na leitura quanto na produção de seus próprios textos.

Pode-se dizer que costuma haver certa correlação entre os gêneros textuais e os modos de organização do texto (empregaremos, preferencialmente, a partir deste ponto do artigo, a denominação *modos de organização do texto*, proposta por Helênio Fonseca de Oliveira (2007, p. 81), considerando-a intercambiável com as adotadas por Patrick Charaudeau e Luiz Antônio Marcuschi): por exemplo, os editoriais tendem a ser argumentativos; romances, contos, novelas sempre apresentam estrutura narrativa, enquanto as crônicas tendem a ser narrativas (cf. OLIVEIRA, 2007, p. 82). O que não significa que modos de organização diferentes não possam coexistir em um mesmo texto; o que ocorre é a predominância de um deles, portanto, quando dizemos que um texto é argumentativo, queremos dizer que nele predominam sequências de caráter argumentativo (OLIVEIRA, 2007, p. 83). Patrick Charaudeau (2009, p. 78) também reconhece a coexistência de modos de organização: “os gêneros textuais tanto podem coincidir com um modo de discurso que constitui sua organização dominante quanto resultar da combinação de vários desses modos”.

## **2.1. Modo de organização do texto argumentativo**

Argumentar é uma característica inerente ao ser humano. Desde muito pequenos nos acostumamos a não nos contentar com respostas curtas, como “sim” ou “não”. Para nos convencer, nossos pais passam a nos apresentar suas razões e motivos. Quando queremos convencer outras pessoas, lançamos mão de argumentos para alcançar nossos objetivos. O simples ato de ler o jornal nos coloca em contato com alguns textos em que se percebe o esforço argumentativo para convencer o leitor de um determinado ponto de vista. Por essas e muitas outras razões, a argumentação merece ser objeto de estudo e análise nas aulas de leitura e produção textual.

Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005, p. 50) asseveram que

o objetivo de toda argumentação (...) é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se apresentam a seu assentimento: uma argumentação eficaz é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.

Ou ainda, segundo Othon Moacyr Garcia (1988, p. 370), "Argumentar é, em última análise, convencer ou tentar convencer mediante a apresentação de razões, em face da evidência das provas e à luz de um raciocínio coerente e consistente".

Por sua vez, Christian Plantin (2008, p. 12) afirma que "a argumentação corresponde, no plano discursivo, ao raciocínio no plano cognitivo". Como se percebe, argumentar está intimamente relacionado à ideia de língua como um lugar de interação (uma vez que se pretende "agir" sobre o interlocutor, convencendo-o a aderir à tese apresentada), além de ser uma atividade basicamente cognitiva, o que a torna primordial no desenvolvimento linguístico dos alunos.

Há autores que consideram o ato de argumentar como o ato linguístico fundamental, não se limitando aos textos argumentativos propriamente ditos:

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso – ação verbal dotada de intencionalidade – tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o *ato de argumentar*, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende "neuro", ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade.

A aceitação desse postulado faz cair por terra a distinção entre o que tradicionalmente se costuma chamar de *dissertação* e de *argumentação*, visto que a primeira teria de limitar-se, apenas, à exposição de ideias alheias, sem nenhum posicionamento pessoal. Ocorre, porém, que a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção. Também nos textos denominados narrativos e descritivos, a argumentatividade se faz presente em maior ou menor grau. (KOCH, 2009, p. 17-18)

Por outro lado, partindo do postulado de que a argumentatividade está inscrita no uso da linguagem, adota-se a posição de que a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão mas principalmente de coerência textual. (KOCH, 2009, p. 21)

Trata-se da *argumentatividade*, que não deve ser confundida com o modo de organização do texto argumentativo propriamente dito. Como se percebe, há autores que consideram a argumentatividade inerente a todos os textos. No presente artigo, nossas atenções se voltarão apenas para os textos argumentativos propriamente ditos.

Passaremos a tratar, mais especificamente, do modo de organização do texto argumentativo, ou seja, de como um texto argumentativo se estrutura. Embora a argumentação possa ser oral ou escrita, deter-nos-emos nos textos escritos.

Segundo Patrick Charaudeau, a função do modo argumentativo é “argumentar, ou seja, justificar uma tese visando a persuadir o interlocutor de sua veracidade (...)” (OLIVEIRA, 2004, p. 185). Para José Carlos de Azeredo (2008, p. 88), a argumentação consiste no encadeamento de proposições com o objetivo de defender uma opinião e convencer o interlocutor.

Uma das características do texto argumentativo que se costuma apontar é a presença de conectores lógicos, relacionando frases ou proposições. No entanto, nem sempre tais conectores se encontram na superfície textual, obrigando o leitor a inferir tais relações. Sobre tal realidade, Patrick Charaudeau (2009, p. 203) afirma que “a argumentação não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos”, porque muitas vezes essas marcas de operação lógica encontram-se implícitas, necessitando ser identificadas. O autor também ressalta que o aspecto argumentativo de um discurso pode encontrar-se no que está implícito. (CHARAUDEAU, 2009, p. 204)

Ainda de acordo com Patrick Charaudeau (2009, p. 205),

a argumentação dirige-se à parte do interlocutor que raciocina (capacidade de refletir e compreender) ainda que seja para obter o mesmo resultado. O sujeito que argumenta passa pela expressão de uma convicção e de uma explicação que tenta transmitir ao interlocutor para persuadi-lo a modificar seu comportamento.

Conforme dissemos na parte introdutória deste texto, apresentaremos conceitos basilares da argumentação a fim de que o professor possa fundamentar sua prática pedagógica. Começemos pelos três elementos a partir dos quais, segundo Patrick Charaudeau (2009, p. 205), a argumentação se estabelecerá:

- a) Uma proposta sobre o mundo (que provoque um questionamento quanto à sua legitimidade);

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

- b) Um sujeito argumentante, que se engaje em relação a esse questionamento (convicção) e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto à proposta;
- c) Um outro sujeito-alvo da argumentação, a quem o sujeito tem o objetivo de fazer compartilhar da mesma verdade (persuasão), sabendo que ele pode aceitá-la ou refutá-la.

Patrick Charaudeau (2009, p. 221-226) ainda propõe que o dispositivo argumentativo é composto por:

- a) *Proposta*: uma ou mais asserções que dizem alguma coisa sobre os fenômenos do mundo, através de uma relação argumentativa. Também é chamada, segundo alguns teóricos, de *tese*;
- b) *Proposição*: colocar em causa uma proposta, adotando uma tomada de posição (de acordo ou em desacordo), ou não (ponderação dos prós e dos contras);
- c) *Persuasão*: dizer por que está de acordo ou não com a proposta, desenvolvendo uma das opções do quadro de questionamento: refutação, justificativa e ponderação.

Em resumo, o sujeito deve tomar uma posição em relação à veracidade da Proposta, estabelecendo um quadro de questionamento (Proposição). (CHARAUDEAU, 2009, p. 227)

A proposta, como se percebe, é o que costumeiramente chamamos de *tese*. Tratando mais especificamente da estrutura de um texto argumentativo, essa se liga a uma tese (cf. OLIVEIRA *et alii*, 2000, p. 65):

A tese constitui-se de uma proposição que expressa aquilo de que alguém deseja convencer o outro (ou seja, “o primeiro momento do processo dialético”), usando para tanto uma série de proposições, de conhecimento comum sobre o mundo, e buscando persuadir o interlocutor do seu ponto de vista, pela tessitura de um raciocínio lógico, trabalhado sobre valores comungados por ambas as partes – locutor e interlocutor. (OLIVEIRA *et alii*, 2000, p. 65)

Portanto, devemos levar o aluno a perceber a importância de identificar a tese proposta em um texto e, até mesmo, de formulá-la com clareza quando estiver no papel de produtor do texto argumentativo.

O termo *proposição* é empregado por Othon Moacyr Garcia (1988, p. 375) como sinônimo de *declaração, tese, opinião*. O autor assevera que “a proposição, por exemplo, deve ser clara, definida, incon-

fundível quanto ao que afirma ou nega” (GARCIA, 1988, p. 378). Além disso, a proposição necessita ser

*argumentável*, quer dizer, não pode ser uma verdade universal, indiscutível, incontestável. Não se pode argumentar com ideias a respeito das quais todos, absolutamente todos, estão de acordo. (...) Argumentação implica, assim, antes de mais nada, divergência de opinião. (GARCIA, 1988, p. 379)

A observação feita por Othon Moacyr Garcia é de extrema relevância, pois atinge o cerne da argumentação; procura-se convencer quem tem opinião divergente da nossa e não quem pensa de forma semelhante a nós. Por isso, podemos afirmar aos alunos que a argumentação envolve sempre temas polêmicos, com os quais nem todos concordam, caso contrário não haveria a necessidade de argumentar, de convencer o interlocutor.

Os argumentos (série de proposições sobre supostas verdades) se ordenam numa estrutura com vistas a um objetivo (OLIVEIRA *et alii*, 2000, p. 65). Quanto aos argumentos, é a sua explicitação que define um texto como sendo argumentativo.

Visar a persuadir, no entanto, não basta para caracterizar um texto argumentativo. Uma fábula, por exemplo, embora tenha por finalidade persuadir o leitor da tese contida na chamada “moral da história”, não é um texto argumentativo, porque não tem argumentos explícitos. A explicitação dos argumentos é, portanto, o que distingue o texto argumentativo dos demais. (OLIVEIRA, 2001, p. 35)

Segundo Helênio Fonseca de Oliveira *et alii* (2000, p. 65), um texto argumentativo, por conseguinte, se estrutura a partir de:

- a) Uma proposta ou tese a ser defendida;
- b) Uma (ou mais de uma) proposição que constitui o arrazoado que sustenta a tese;
- c) Uma “lei de passagem” ou “ponte” (“entre a proposição de chegada e a conclusão, constituída de um universo de valores partilhados pelo meio social dos interlocutores, de forma a fazer aceitável, ou não, as proposições da estrutura argumentativa”).

Christian Plantin (2008, p. 30) ainda esclarece que

A lei de passagem corresponde à noção argumentativa tradicional de *topos*. Um *topos* é um enunciado geral que exprime um princípio capaz de gerar uma infinidade de argumentações concretas particulares (ou entimemas, cf. cap. III), “assegurando”, frequentemente de modo implícito, a ligação argu-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

mentação-conclusão; a coerência da sequência “o vento se levanta, vai chover” funda-se no *topos* “quando o vento se levanta, logo depois chove”.

Ainda segundo o autor, a palavra *topos* é de origem grega, correspondendo à expressão latina *locus communis*, donde se originou a expressão *lugar comum* (PLANTIN, 2008, p. 53). A teoria da “argumentação na língua”, proposta por Ducrot, redefiniu os *topoi* como sendo princípios gerais, comuns, “apresentados como aceitos pela coletividade”. (DUCROT, 1990, p. 103, *apud* PLANTIN, 2008, p. 53)

Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2005, p. 94-95) esclarecem que os lugares eram rubricas nas quais se podiam classificar os argumentos. Era uma forma de agrupar os argumentos de maneira a encontrá-los com mais facilidade; “dá a definição dos lugares como depósitos de argumentos”. Os autores ainda afirmam que “esses lugares constituem as premissas mais gerais, aliás amiúde subentendidas, que intervêm para justificar a maior parte de nossas escolhas”. (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 95).

Concluindo, a partir do que os autores anteriormente citados puseram, podemos afirmar que o texto argumentativo típico costuma apresentar uma tese explícita e, de preferência, questionável, polêmica, a respeito da qual deve o argumentador se posicionar, empregando argumentos explícitos para defendê-la ou refutá-la.

### 3. *Sugestões de atividades didáticas*

O grande interesse que os estudos acerca dos gêneros textuais despertou permitiu que, em sua grande variedade, fossem introduzidos em sala de aula. Tal variedade pode ser facilmente comprovada em uma breve análise de livros didáticos atuais. No entanto, os modos de organização textual nem sempre têm recebido a mesma atenção no ensino contemporâneo. Em parte, isso pode ocorrer devido a uma necessidade de abordar os textos de uma maneira inovadora (classificando-os e estudando-os de acordo com os gêneros textuais), rejeitando completamente as antigas formas de trabalhá-los.

Percebe-se que, anteriormente à valorização dos gêneros, havia maior ênfase na chamada redação escolar – que, na verdade, tinha mais a ver com os modos de organização textual narrativo, descritivo e dissertativo (pois aos alunos era solicitado que escrevessem narrações, descrições e dissertações), embora tenha se tornado uma espécie de gênero tex-

tual, restrito ao universo escolar (cf. OLIVEIRA, 2004, p. 189-190). Com a crescente importância dos gêneros, é como se os modos de organização fossem relegados a segundo plano, quando, na verdade, gêneros e modos se complementam.

Por essa razão, é relevante que sejam desenvolvidas atividades de leitura, interpretação e produção textual que abordem os modos de organização do texto. Procuramos apresentar uma sugestão de atividade didática sobre o modo argumentativo que pode ser realizada com alunos do 9º ano do ensino fundamental ou do ensino médio, dependendo do seu grau de maturidade, sendo formulada a partir de textos argumentativos do cotidiano, acessíveis ao aluno.

É relevante esclarecer que, por uma questão de simplificação didática, chamaremos o sujeito argumentante (CHARAUDEAU, 2009, p. 205) de argumentador.

### **3.1. Primeiros passos nos caminhos da argumentação**

Pode-se começar a abordagem do texto argumentativo pelo debate de temas polêmicos que sejam do conhecimento dos alunos. Separados em dois grupos, cada um deles deverá selecionar argumentos para validar ou refutar uma tese que lhes foi proposta. Em seguida, deverão debater, apresentando seus argumentos e procurando rejeitar os do grupo oponente, sempre em clima de cordialidade, respeitando as regras do debate e a ocasião de falar. Por exemplo, um tema polêmico que pode ser proposto é o da descriminalização das drogas.

Logo após o debate, podem ser propostas atividades de leitura e compreensão de textos argumentativos, como a que apresentamos a seguir, a partir de dois artigos de opinião sobre a descriminalização das drogas, publicados em um jornal de grande circulação. Alguns jornais costumam publicar mais de um artigo sobre o mesmo tema, procurando dar oportunidade ao leitor de comparar diferentes opiniões sobre o assunto, como ocorre com os dois textos transcritos a seguir:

Texto 1:

**NOSSA OPINIÃO**

***Equívocos na guerra***

Estima-se que os Estados Unidos já tenham enterrado meio trilhão de dólares na guerra contra os entorpecentes. Como decorrência social de seu pro-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

grama antidrogas, o país mantém 500 mil usuários presos. A posição americana na política de combate ao tráfico e ao consumo, centrada no viés policial-militar, é predominante em todo o mundo. Mas, apesar dos pesados investimentos do governo dos EUA, em dinheiro e em pessoal, o mercado de drogas não dá sinais de encolhimento, movimentando em média, por ano, cerca de US\$320 bilhões em todo o mundo. Como é consenso que o uso de entorpecentes prejudica a saúde, nas regiões do planeta onde o abastecimento das substâncias passa pelo tráfico, alimenta índices de criminalidade, é evidente que tal programa, mesmo contando com a simpatia de boa parte da sociedade, está atolado em algum equívoco.

Na verdade, pode-se apontar não um, mas dois equívocos nesta maneira de enfrentar um flagelo que atinge milhões de vítimas no planeta. O primeiro diz respeito a uma suposta solução definitiva para o problema, o que é uma utopia. A luta contra os entorpecentes não se ganha – administram-se danos e fixam-se objetivos que visem a reduzir, e tanto melhor quanto o for mais radicalmente, seus efeitos na sociedade. O segundo é decorrência da visão estreita dos senhores da guerra antidrogas: tratar a questão preferencialmente com o tacão das delegacias (ou de tropas militares), em vez de adotar programas em que consumidores sejam vistos não como criminosos, mas como pessoas que precisam de cuidados médicos, não contribui para melhorar estatísticas. Quando muito pode render sucessos episódicos, quase sempre resultado de mudanças no perfil do consumo. Um mercado que, mesmo submetido a constantes ataques, movimenta anualmente mais de US\$300 bilhões é convincente indicativo dessa realidade.

Mudanças de comportamento de países em relação às drogas são, por sua vez, evidência de que há alternativas positivas nas táticas dessa guerra. O exemplo mais emblemático está em Portugal. Até 2000, o país tinha as estatísticas mais preocupantes da Europa, com a mais grave epidemia de drogas de sua história. Contabilizavam-se 150 mil viciados em heroína (1,5% da população). O governo português apostou duas fichas na descriminalização. A polícia deixou de prender quem porta pequenas quantidades de entorpecentes. Em lugar de punição, os usuários flagrados passaram a ser encaminhados para tratamento médico. Os resultados apareceram: entre 2001 e 2006 despencaram os índices de morte por overdose e de pessoas contaminadas pelo HIV (em razão do compartilhamento de seringas com parceiros infectados). Houve uma queda no consumo de todas as drogas, em todas as faixas etárias.

São números incontestáveis em favor de uma política que junte a descriminalização (dando ao traficante o rigor da lei, e, ao viciado, apoio médico) e uma visão predominantemente de saúde pública (reduzir danos sociais, em vez de agravá-los com a condenação de viciados, caminho certo para aumentar o número de pessoas cooptadas para o tráfico). Sobretudo, é imperioso adotar uma atitude equilibrada entre as ações de prevenção e repressão, estas centradas no controle do crime organizado transnacional.

O certo é que não basta um país isoladamente ter atos liberalizantes. Sem que os grandes mercados consumidores adotem a mesma política, este país atrairá usuários e máfias de traficantes.

*O Globo*, 05/07/2010.

Texto 2:

**OUTRA OPINIÃO**

*Contra a família*

*Milton Corrêa da Costa*

A questão da legalização da maconha precisa voltar à baila no momento em que a chamada “corrente progressista” vem insistindo com a descriminalização da *Cannabis*. Determinados casos policiais têm colocado em xeque os supostos benefícios da maconha. Ficou constatado, por exemplo, no exame toxicológico efetuado no jovem Carlos Eduardo Sandfeld Nunes, assassino confesso do cartunista Glauco Villas Boas e do seu filho Raoni, que ele se encontrava sob o efeito de maconha no momento do crime, em São Paulo. Ressalte-se que Cadu fuma *Cannabis* desde os 15 anos e apresentava surtos psicóticos.

Tais constatações remetem a uma recente pesquisa que relaciona psicose à droga, particularmente em sua forma mais potente, o kank. John McGrath, do Instituto Neurológico de Queensland, na Austrália, estudou o comportamento de mais de 3.800 homens e mulheres nascidos entre 1981 e 1984 e comparou seus comportamentos, após completarem 21 anos de idade, para perguntar-lhes sobre a maconha em suas vidas. Cerca de 18% relataram o uso de maconha por três anos ou mais, cerca de 16% de quatro a cinco anos e 14% durante seis ou mais anos.

Comparados aos que nunca haviam usado *Cannabis*, jovens adultos que tinham seis ou mais anos desde o primeiro uso da droga manifestavam duas vezes mais chances de desenvolverem psicose não afetiva, como esquizofrenia, concluiu McGrath. O estudo foi publicado na revista de psiquiatria “Archives of General Psychiatry”.

Note-se que Cadu, segundo o próprio pai, já é esquizofrênico, muito embora apresente momentos de bastante lucidez, tendo inclusive premeditado o covarde crime em detalhes. Ressalte-se que, ainda segundo o pai, a entrada do jovem na Igreja Céu de Maria, uma seita da qual Glauco era líder e na qual é costume o uso do discutível chá do Santo Daime, teria contribuído para piorar o estado emocional de Cadu.

Ainda que conclusões científicas precisem ser relativizadas, mormente quanto a um tema tão polêmico – cada caso é um caso –, não se pode desconsiderar a importância de tais estudos na discussão sobre a legalização das drogas. Aos pais fica o alerta sobre as manifestas mudanças comportamentais de seus filhos. Entre elas, destacam-se a agressividade, o abandono do estudo e do trabalho, a desmotivação para o esporte, apatia, depressão, troca da noite pelo dia, hematomas nos braços, olhos constantemente avermelhados, lábios ressecados, gasto excessivo de dinheiro, delírios, sumiço de bens móveis em casa.

A desgraça que se abateu sobre a família de Cadu, e principalmente sobre os parentes do cartunista paulista e de seu filho, estes, vítimas de um crime hediondo, não escolhe porta para bater. Neste caso, num possível plebiscito sobre a maconha, a maioria da população brasileira deverá escolher pelo bom senso. E o bom senso determina a proteção das futuras gerações com o posicionamento contrário à descriminalização da droga.

*O Globo*, 05/07/2010.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

As seguintes questões são um exemplo do que pode ser proposto aos alunos:

*1) Leia os dois textos e identifique a tese defendida em cada um. Qual é a relação entre elas?*

Espera-se que os alunos percebam que as teses defendidas se opõem, uma vez que, no primeiro texto, é defendida a descriminalização parcial do envolvimento com drogas (o traficante continuaria a ser punido; ao viciado seria dado apoio médico, passando a ser tratado como um caso de saúde pública). Por outro lado, a tese defendida no segundo texto é a não descriminalização de uma droga específica: a maconha.

*2) A que tipo de discurso corrente cada tese se contrapõe? Esse discurso vem explicitamente identificado?*

Espera-se que o aluno perceba que o argumentador do primeiro texto, ao defender a tese da descriminalização parcial e o tratamento dos viciados como um caso de saúde pública, se contrapõe ao discurso (e, portanto, à tese) de que as drogas não devem ser descriminalizadas ou tratadas como um caso de saúde pública. Por sua vez, no segundo texto, a tese defendida é a da não descriminalização, que se contrapõe ao discurso (e, conseqüentemente, à tese) da descriminalização. No primeiro texto, não é explicitamente identificado o discurso que se contrapõe à tese do argumentador, mas podemos deduzi-lo a partir de alguns trechos (“O segundo é decorrente da visão estreita dos senhores da guerra antidrogas: tratar a questão preferencialmente com o tacão das delegacias (ou de tropas militares), em vez de adotar programas em que consumidores sejam vistos não como criminosos, mas como pessoas que precisam de cuidados médicos, não contribuí para melhorar estatísticas”). No segundo texto, o discurso que se contrapõe à tese do argumentador é explicitado: “A questão da legalização da maconha precisa voltar à baila no momento em que a chamada 'corrente progressista' vem insistindo com a descriminalização da *Cannabis*”.

Percebe-se, em cada texto, “vozes” ou discursos diferentes dos do argumentador contra os quais ele argumenta. Esse fenômeno, chamado de polifonia, é muito comum nos textos argumentativos:

Na teoria da polifonia, o “foro interior” é visto como um espaço dialógico, no qual uma proposição é atribuída a uma “voz”, diante da qual o locutor

se situa. Disso resulta um diálogo interior, liberado das restrições do face a face, mas que segue sendo um discurso biface, que articula argumentações e contra-argumentações. (PLANTIN, 2008, p. 65-66)

3) *Que tipo de argumentos são apresentados pelo argumentador de cada texto?*

O aluno deve reconhecer que os dois textos recorrem a exemplos, dados estatísticos e fatos. No primeiro, são mencionados exemplos de diferentes ações praticadas por dois países (Estados Unidos e Portugal). No segundo, os resultados de uma pesquisa (dados estatísticos apresentam grande valor de convicção, sendo considerados evidência incontestável – cf. GARCIA, 1988, p. 373) e um caso policial (fato).

Segundo Othon Moacyr Garcia (1988, p. 371),

A argumentação esteia-se em dois elementos principais: a consistência do raciocínio e a evidência das provas. (...)

Evidência – considerada por Descartes como o critério da verdade – é a certeza manifesta, a certeza a que se chega pelo raciocínio (evidência de razão) ou pela apresentação dos fatos (evidência de fato), independentemente de toda teoria.

São cinco os tipos mais comuns de evidência: os fatos propriamente ditos, os exemplos, as ilustrações, os dados estatísticos (tabelas, números, mapas, etc.) e o testemunho. (GARCIA, 1988, p. 371)

É importante que o aluno perceba que os argumentos (não importa sua natureza) necessitam ser explicitados na defesa de uma tese.

4) *Em qual dos dois textos o grau de adesão à tese, por parte do argumentador, é maior?*

No segundo texto, o argumentador nega a tese dos que pregam a descriminalização, como podemos comprovar: "Neste caso, num possível plebiscito sobre a maconha, a maioria da população brasileira deverá escolher pelo bom senso. E o bom senso determina a proteção das futuras gerações com o posicionamento contrário à descriminalização da droga". Já no primeiro texto, o argumentador nega a tese dos que defendem que o uso de drogas é crime, mas faz uma ressalva (nega, mas faz concessões): "Sobretudo é imperioso adotar uma postura equilibrada entre as ações de prevenção e repressão, estas centradas no controle do crime organizado transnacional. O certo é que não basta um país isoladamente ter atos libe-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ralizantes. Sem que os grandes mercados consumidores adotem a mesma política, este país atrairá usuários e máfias de traficantes. É interessante conversar com o aluno sobre a existência de vários graus de adesão (pode-se aceitar radicalmente uma tese ou aceitá-la com restrições; pode-se negá-la ou negá-la com concessões; e até mesmo não tomar uma posição em relação à tese).

Aceitar uma tese com restrições ou negá-la, fazendo concessões, é o que Othon Moacyr Garcia (1988, p. 375) chama de *concordância parcial*:

A concordância parcial (fique a denominação) reflete uma atitude natural do espírito em face de certas ideias ou teses, pois é incontestável que existem quase sempre “os dois lados da medalha”; muitas ideias admitem concordância parcial ou contestação parcial: basta encará-las do ponto de vista geral ou do ponto de vista particular, basta atentar em certas circunstâncias, em certos fatores.

### 5) *Observe um trecho do primeiro texto:*

Como é consenso que o uso de entorpecentes prejudica a saúde, nas regiões do planeta onde o abastecimento das substâncias passa pelo tráfico, alimenta índices de criminalidade, é evidente que tal programa, mesmo contando com a simpatia de boa parte da sociedade, está atolado em algum equívoco.

*Reescreva o trecho sublinhado de forma a não alterar o seu sentido. Que conectivo poderia ser empregado para substituir **mesmo**?*

A questão permite ao aluno fazer a reescritura da frase, substituindo um conectivo por outro de mesmo valor (*ainda que, embora*), fazendo as alterações necessárias. Esta questão permite abordar o papel dos conectivos no texto argumentativo, principalmente como elemento linguístico responsável por estabelecer relações entre as ideias ou argumentos, indicando oposição ou concessão, causa ou consequência, dentre outras.

### 6) *Observe outro trecho do primeiro texto:*

O segundo é decorrência da visão estreita dos senhores da guerra antidrogas: tratar a questão preferencialmente com o tacão das delegacias (ou de tropas militares), em vez de adotar programas em que consumidores sejam vistos não como criminosos, mas como pessoas que precisam de cuidados médicos, não contribui para melhorar estatísticas.

É possível perceber nesse trecho um fenômeno chamado de polifonia (presença de outros discursos, de outras opiniões diferentes das do argumentador em um texto). Identifique as duas opiniões que se percebem nesse trecho e a quem elas pertencem. No trecho sublinhado, qual o papel do conectivo *mas*?

O aluno deve perceber que, nesse trecho, é possível identificar a opinião do argumentador (deve-se tratar o consumidor de drogas como um doente, não como um criminoso) e a de alguns setores da sociedade, contrários à descriminalização (consumidores também cometem um crime ao usar drogas). O conectivo, neste caso, serve para introduzir a restrição, favorável à tese defendida pelo argumentador. (OLIVEIRA, 2001, p. 85-91; 103-104)

7) *Em:*

Mas, apesar dos pesados investimentos do governo dos EUA, em dinheiro e em pessoal, o mercado de drogas não dá sinais de encolhimento, movimentando em média, por ano, cerca de US\$320 bilhões em todo o mundo.

*Qual a finalidade de se empregar duas construções (uma de valor adversativo; outra de valor concessivo) no início desse período?*

Pode-se demonstrar ao aluno que a finalidade dos dois conectivos é enfatizar uma informação: “Para fins de ênfase, utiliza-se após o *mas* uma ou outra expressão com que se acentua uma ou outra variação daquele significado básico: *em compensação, apesar disso, ainda assim, de fato, na verdade, por outro lado, felizmente, infelizmente* etc.”. (AZEREDO, 2008, p. 306)

8) *No primeiro texto, percebe-se o predomínio de um tempo verbal: o presente. No entanto, também encontramos formas verbais no pretérito (perfeito e imperfeito). O que o emprego desses tempos verbais indica?*

O presente, tempo verbal que predomina, indica um maior engajamento, um maior compromisso do argumentador com a tese que propõe, remetendo ao mundo comentado. O emprego do pretérito (perfeito e imperfeito) ocorre num trecho narrativo (mundo narrado), pois é o relato de um exemplo, e que está a serviço da argumentação.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

9) *Imagine-se leitor do jornal em que esses dois textos foram publicados. Escreva uma carta para a seção de Cartas do Leitor, dando a sua opinião sobre a descriminalização das drogas. Se for defendê-la, dirija-se ao autor do segundo texto. Se for combatê-la, dirija-se ao autor do primeiro texto.*

Esse exercício de escrita permite ao aluno perceber a importância de uma tese ser questionável, argumentável. Ao se dirigir ao autor que diverge de sua opinião, precisará arrolar argumentos para defender suas ideias e combater as do autor do texto. O aluno também pode fazer uso de estratégias argumentativas, como fazer concessões, por exemplo.

#### 4. *Considerações finais*

A leitura e a produção de textos argumentativos, como foi proposto anteriormente, é uma excelente atividade didática, pois permite ao aluno lidar com textos reais, não forjados, e, a partir deles, dominando as características do modo de organização do texto argumentativo, produzir seus próprios textos.

Ademais, argumentar, como vimos, é uma atividade essencialmente cognitiva, portanto, propor atividades que desenvolvam a habilidade de argumentar é estimular o raciocínio dos alunos. Além disso, argumentar é o ato linguístico fundamental, o que por si só justificaria o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à argumentação.

Começamos nossa atividade didática pelo debate, excelente oportunidade de os alunos interagirem (não nos esqueçamos de que a língua é lugar de interação) e desenvolverem suas habilidades de se comunicarem oralmente, para depois partirmos para a leitura e a interpretação dos textos argumentativos propriamente ditos. Após essa etapa, passamos à produção textual, quando os alunos foram convidados a produzirem os seus próprios textos argumentativos. Esperamos ter contribuído, mesmo que brevemente, para os estudos do ensino de argumentação, oferecendo ao professor sugestões de atividades didáticas simples, mas eficazes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprendendo a escrever, aprendendo a pensar*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1988.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 19-36.

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

OLIVEIRA, Helênio Fonseca de. *Descrição do português à luz da linguística do texto*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras/ EB/ CEP, 2001.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e conceitos afins: teoria. In VALENTE, André (Org.). *Língua portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro: Caetés, 2007, p. 79- 92.

\_\_\_\_\_. Os gêneros da redação escolar e o compromisso com a variedade padrão da língua. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcilia. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 183- 193.

\_\_\_\_\_; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino; CARNEIRO, Agostinho Dias; MACHADO, Leo Bárbara; ANGELIM, Regina Celia Cabral. *Aplicação da linguística do texto ao ensino da língua materna*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras/ EB/ CEP, 2000.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PLANTIN, Christian. *A argumentação*. São Paulo: Parábola, 2008.