



Prática e Produção de Textos

Prática e Produção de Texto

Fernanda Moraes D'Olivo

© 2018 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Claudia Dourado de Salces

Editorial

Camila Cardoso Rotella (Diretora)

Lidiane Cristina Vivaldini Olo (Gerente)

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Leticia Bento Pieroni (Coordenadora)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D'Olive, Fernanda Moraes
D664p Prática e produção de texto / Fernanda Moraes D'Olive.
– Londrina : Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2018.
208 p.

ISBN 978-85-522-0631-6

1. Texto. 2. Produção textual. I. D'Olive, Fernanda Moraes. II.Título.

CDD 370

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2018
Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza
CEP: 86041-100 – Londrina – PR
e-mail: editora.educacional@kroton.com.br
Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1 Comunicação e uso da língua: conceitos e problematizações	7
Seção 1.1 - Percepção e uso da língua: uma escolha político-prática	9
Seção 1.2 - Língua e comunicação: problematizando o conceito de comunicação	22
Seção 1.3 - A língua em uso: busca por clareza na prática comunicativa	37
Unidade 2 Gêneros discursivos: práticas de comunicação	55
Seção 2.1 - Os diversos gêneros discursivos: formas de se comunicar	57
Seção 2.2 - Gêneros discursivos e educação	71
Seção 2.3 - Os gêneros midiáticos e virtuais	85
Unidade 3 Língua como instrumento de ação no mundo	101
Seção 3.1 - Língua e contexto de uso: introdução aos estudos da pragmática	103
Seção 3.2 - Língua e situação comunicativa	116
Seção 3.3 - O impacto dos estudos pragmáticos na comunicação	132
Unidade 4 Avaliação da produção textual	149
Seção 4.1 - O contínuo entre escrita e oralidade	151
Seção 4.2 - Critérios de correção de produção textual	167
Seção 4.3 - A correção na prática	186

Palavras do autor

Você está prestes a iniciar a disciplina Prática e produção de textos, cujo objetivo principal é proporcionar a você, estudante do curso de Letras, mecanismos para produzir e também ensinar aos seus alunos a escreverem textos em diferentes gêneros discursivos, que possam ser compreendidos pelos seus mais diversos interlocutores, ou seja, você irá refletir sobre a língua sendo usada nas mais diversas práticas sociais. Assim, esta disciplina é fundamental para a formação crítica de um profissional da área de Letras.

Ao longo do curso, você será convidado a fazer uma reflexão e, conseqüentemente, problematizar a relação entre língua e comunicação, por meio de uma discussão sobre o caráter heterogêneo da língua, o que lhe permitirá conhecer os seus principais aspectos a respeito do seu uso, quando tomada pelo sujeito como um instrumento de comunicação em diferentes práticas discursivas, além de compreendê-la enquanto um instrumento de poder e de ação no mundo. Você também será capaz de compreender como adaptar os seus conhecimentos linguísticos aos mais diferentes gêneros discursivos, sejam eles relacionados às práticas escolares, jornalísticas ou digitais, e a partir desses conhecimentos poderá avaliar um texto escrito na sua diferença com o texto oral, de forma a considerar a língua enquanto uma prática social, e não apenas focar nas questões gramaticais.

Para desenvolver essas competências, você será convidado, na Unidade 1, a colocar em cheque a relação já estabilizada entre língua e comunicação, a partir de uma discussão que considera a língua como um objeto heterogêneo e um instrumento de poder nas relações sociais, sendo necessário considerar sempre interlocutor e situação de fala para elaborar um texto claro e objetivo. Na Unidade 2, adentraremos nas discussões sobre os gêneros discursivos enquanto práticas sociais e como podemos adaptar os conhecimentos linguísticos adquiridos ao longo da sua vida para os diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade. Na Unidade 3, apresentaremos a você os estudos pragmáticos e, a partir dessa discussão, refletiremos sobre a língua enquanto um instrumento de ação no mundo e sua relação com os interlocutores. Por fim, na

Unidade 4, lançaremos mão de todos os conhecimentos adquiridos até o momento sobre a relação entre língua e comunicação, para que você estabeleça uma reflexão sobre os diferentes modos de avaliar um texto escrito, diferenciando-o de um texto oral. Que essa breve descrição o instigue a iniciar os estudos, lembrando-se de que para um aprendizado efetivo é necessário que você estude e reflita sobre a situação proposta no material didático, para depois discutir em sala e assim aprofundar os seus conhecimentos.

Vamos lá!

Comunicação e uso da língua: conceitos e problematizações

Convite ao estudo

Sempre ouvimos dizer que para nos comunicarmos bem é preciso que sejamos claros e objetivos e que falemos em um “bom português”, mas mesmo quando achamos que estamos nos comunicando bem, o nosso interlocutor pode compreender o que dizemos de diferentes formas, não entendendo o que queremos dizer de fato, não é mesmo? Nesta unidade, portanto, você será convidado a refletir de forma profunda sobre os diferentes usos da língua enquanto instrumento de comunicação e assim sair do senso comum de que para se comunicar basta apenas falar ou escrever de forma clara e objetiva.

Ao final desta unidade, você será capaz de conhecer os principais aspectos do uso da língua na comunicação, tendo em mente as diferentes concepções de língua e linguagem e compreender que para se comunicar é necessário muito mais do que falar um “bom português”. É preciso considerar para quem escrevemos um texto ou falamos, bem como em qual situação ele está circulando. Assim, no decorrer desta unidade, você receberá um suporte teórico para que possa desenvolver um texto informativo, fundamentado em um mesmo tema, mas para diferentes interlocutores.

Você entrará em contato com as teorias sobre as diferentes concepções de língua e linguagem na sua relação com a comunicação, acompanhando o trabalho da Prof^a Mariana, uma jovem que acabou de se formar em Letras. Ela era uma aluna dedicada e logo conseguiu passar em um concurso público para lecionar disciplinas relacionadas à área de Língua Portuguesa. A escola para a qual foi nomeada se chama Escola

Estadual Monteiro Lobato e é localizada em uma região bem carente de uma grande cidade do estado de São Paulo. Na primeira conversa com a coordenadora pedagógica, ela é informada de que será responsável pela disciplina Produção Textual para as turmas de 9º ano do ensino fundamental II. Mariana ficou empolgada com a notícia, pois poderia ensinar os alunos a escrever os mais diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade, porém a coordenadora pedagógica a desanimou com a informação de que os seus futuros alunos não se interessam muito pela disciplina, o que é possível de se observar pelo mal comportamento deles em sala de aula e as notas baixas, as quais refletem uma grande dificuldade na leitura e na escrita. Para cativar os alunos, Mariana terá primeiramente que compreender os motivos de tal desinteresse e porque eles têm tanta dificuldade com a leitura e a escrita. Será que o desinteresse é gerado por eles não compreenderem que a escrita é uma forma de comunicação efetiva e útil na sociedade atual? Será que os textos trabalhados em sala são muito distantes da realidade dos alunos? A variedade por meio da qual se comunicam é muito distante da trabalhada em sala de aula? Essas hipóteses inquietavam Mariana, e a partir delas ela começou a pensar em estratégias para provocar o interesse dos alunos para a disciplina Produção Textual.

No decorrer das seções, abordaremos a relação entre língua e comunicação de forma crítica, o que o permitirá refletir sobre as implicações da língua enquanto um instrumento de poder, a depender do contexto em que se fala ou escreve e de quem é o seu interlocutor. Além disso, discutiremos o fato de que a interação entre os sujeitos vai muito além do simples fato de se comunicar e que um único texto pode ter diferentes significados, dependendo do modo como se fala, onde e para quem se fala. Também analisaremos modos de se produzir textos claros e objetivos para os mais diversos interlocutores. Vamos iniciar agora esse percurso teórico-prático que o fará ver a relação entre língua e comunicação com outros olhos.

Seção 1.1

Percepção e uso da língua: uma escolha político-prática

Diálogo aberto

Um profissional da área de Letras deve estar atento não apenas às questões gramaticais da língua, mas principalmente ao seu uso nas práticas sociais. Justamente por isso, é preciso conhecer as suas diversas formas de se materializar em nossa sociedade, suas variantes e os diversos modos de o sujeito se expressar. E o mais importante é saber que todas as formas de se falar português são válidas.

São essas considerações sobre a língua que possibilitaram a Prof^a Mariana relacionar o desinteresse das suas turmas de 9º ano à variante não padrão que a maioria dos alunos falavam. A professora tem o primeiro contato com os alunos, e uma de suas hipóteses é comprovada: ela percebe que grande parte da sala apresenta uma variedade linguística diferente da que é considerada padrão, ou seja, da linguagem não prestigiada socialmente. Vamos nos colocar no lugar de Mariana e pensar em possibilidades para explicar aos alunos as diferentes variedades do português. Se você fosse Mariana, como iria explicar aos alunos que não existe o “falar errado”, mas sim diferentes modos de se falar uma língua, dependendo da situação comunicacional, do nível socioeconômico, da região, entre outros fatores? Como Mariana pode explicar o que é a norma padrão e como ela é escolhida em detrimento dos outros modos de falar? Como Mariana deve proceder para mostrar aos alunos a importância de cada uma das variedades do português e como todas elas são importantes para a interação entre os falantes?

Para auxiliar Mariana, discutiremos nesta seção sobre a variação linguística, focando na variação socioeconômica, para então tratarmos da questão do preconceito linguístico e assim explicitar como a língua estabelece relação de poder em nossas relações sociais, sempre escolhendo uma variante em detrimento de outra.

Também será tratada a questão do registro na sua relação com a situação comunicacional. Vamos agora adentrar-nos nessas questões teóricas para ajudar a Prof^a Mariana na sua árdua tarefa de incitar o interesse de seus alunos para a escrita!

Não pode faltar

Você deve ter aprendido nas aulas de Geografia a afirmação de que o Brasil é um país de extensão continental e que, por ser um país tão extenso, apresenta, além de diferenças geográficas, diferenças relacionadas à cultura e à língua. Sim, à língua! Apesar de grande parte dos brasileiros terem como língua materna o português, não podemos dizer que todos falamos o mesmo português, não é mesmo? Provavelmente, você já deve ter ouvido pessoas de outras regiões falando e com certeza já deve ter percebido que o léxico e o modo de pronunciar determinados sons não são os mesmos. Um exemplo de diferença lexical é o nome dado para a estrutura localizada nas ruas que organiza o trânsito de forma circular: nos estados do Sudeste, principalmente em São Paulo, é chamado de rotatória; já em Pernambuco, é conhecida como girador. Em relação às diferenças fonéticas, observa-se, por exemplo, que o 'r' do carioca, dito no final de sílabas, é diferente do 'r' de algum morador do interior de São Paulo.

As diferenças que acabamos de apontar nos mostram uma variação linguística por regiões, mas não temos apenas esse tipo de variação. Há também a variação relacionada à idade, ao sexo e às condições socioeconômicas.



Exemplificando

Em relação à variação linguística relacionada à idade, temos o exemplo da palavra *blush*, que nomeia um tipo de maquiagem e antigamente era chamado de *rouge*. Sobre a variação relacionada ao sexo, Bertagnoli (2014), em seu trabalho de mestrado, apresenta o funcionamento do prefixo *super* (*superlindo*, *superdemais*) relacionado ao falar feminino. A respeito da variação linguística por causas sociais, temos o não uso de plurais em substantivos como em 'os menino', por exemplo. Vemos assim, conforme nos dizem pesquisadores como Alkmin (2004), Camacho (2004) e Bagno (1999; 2007; 2012), que a língua, por ser um fenômeno social, funciona também para conferir identidades aos seus falantes e aos grupos sociais dos quais eles fazem parte.

As variações linguísticas provocadas pelas diferenças socioeconômicas, aliás, serão o foco desta seção de agora em diante, pois relaciona-se intimamente à problemática dos alunos da Prof^a Mariana: devido a questões socioeconômicas, eles não falam a língua padrão e se sentem distanciados da língua ensinada na escola – o português culto ou padrão. Conforme nos explica Bagno (1999;2007):

a norma linguística ensinada em sala de aula é, em muitas situações, uma verdadeira “língua estrangeira” para o aluno que chega à escola proveniente de ambientes sociais onde a norma linguística empregada no cotidiano é uma variedade de português não-padrão. (BAGNO, 1999;2007, p. 19)



Refleta

A gramática da língua portuguesa, conforme é estruturada atualmente, é uma herança das gramáticas gregas, assim como é herança a própria noção de ‘erro’ relacionado aos diferentes modos de falar uma língua, ou seja, às variantes. Segundo Bagno (2006), em seu artigo “Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna”, a noção de ‘erro’ na língua surge juntamente com as primeiras gramáticas gregas (século III a.c.). Essas gramáticas, como explica o pesquisador, foram elaboradas a partir da “necessidade de normatizar uma língua, ou seja, de criar um padrão uniforme e homogêneo que se erguesse acima dessas diferenças regionais e sociais” (BAGNO, 2006, p. 23). Como a nossa gramática é oriunda dessa tradição gramatical grega, reflita: o que é normatizado em nossa gramática? Qual ‘língua portuguesa’ é considerada em nossa gramática? Quais são os efeitos sociais de se excluir outras variantes dessas gramáticas?

Nesse momento, refletiremos sobre as diferenças entre a variante padrão e a não padrão e sobre as implicaturas sociais oriundas dessa relação, que se instaura muitas vezes como uma relação de poder, como veremos mais adiante. Na variedade não padrão, considerada pelo senso comum como o ‘falar errado’ ou ‘falar o mal português’, dizeres como ‘as casa’, ‘forfo’ (fósforo) e ‘corgo’ (córrego) são relacionados comumente às camadas menos abastadas de nossa sociedade e que não tiveram direito à educação, sendo assim vistos de forma estigmatizada, pois distanciam-se do português padrão. Pois bem, essas formas de falar português não estão erradas. Elas são

uma variante da nossa língua, assim como o português padrão. Aliás, é importante frisar isso: o português padrão também é uma variante, falada geralmente pela elite, e essa variante é a que é muitas vezes tratada nas escolas e pelas gramáticas como sendo o 'português' de verdade. Justamente por isso, ouvimos muitos brasileiros dizerem que não sabem falar português. Na verdade, eles sabem, porém não têm intimidade com a variedade padrão, prestigiada socialmente.

Voltando ao sintagma 'as casa', por exemplo, vemos uma regularidade em relação à realização do plural na variante não padrão: sempre ouvimos 'as casa', 'os vestido', e nunca 'a casas', 'o vestidos'. Isso nos mostra, como salienta Camacho (2004, p. 51), que a variação é marcada "por motivações emanadas do próprio sistema linguístico". Assim, o sistema linguístico exerce um poder coercitivo em relação às escolhas dos falantes, ou seja, essas escolhas linguísticas, essas variações, não são irregularidades, mas fazem parte da língua e contribuem para a construção da identidade do falante, bem como do seu grupo social.

A respeito da construção da identidade por meio da língua e da legitimidade em relação à variante utilizada pelos grupos desfavorecidos socialmente, Alkmin (2004) salienta que:



Aprende-se a variedade a que se é exposto, e não há nada de errado com essas variedades. Os grupos sociais dão continuidade à herança linguística recebida. Nesse sentido, é preciso ter claro que os grupos situados embaixo na escala social não adquirem a língua de modo imperfeito, não deturpam a língua "comum". A homogeneidade linguística é um mito, que pode ter consequências graves na vida social. (ALKMIN, 2004, p. 42, grifo nosso)

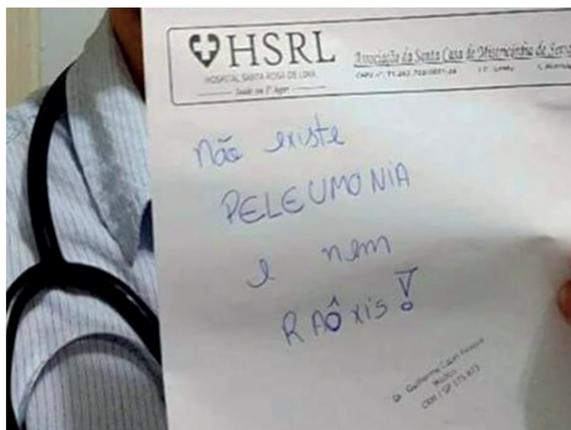
Chamamos atenção para o trecho final da citação de Alkmin (2004), destacando a problemática de considerar a língua como algo homogêneo. Ao considerar a língua enquanto apenas uma, ou seja, como se houvesse apenas um modo considerado 'correto' de se falar, estamos excluindo outras variantes e conseqüentemente outros falantes, outros grupos sociais, dando origem assim à construção do preconceito linguístico, o qual se amplia para um preconceito social a partir do momento em que:

Pensar que a diferença linguística é um mal a ser erradicado justifica a prática da exclusão e do bloqueio ao acesso a bens sociais. Trata-se sempre de impor a cultura dos grupos detentores do poder (ou a eles ligados) aos outros grupos – e a língua é um dos componentes do sistema cultural. (ALKMIN, 2004, p. 42)



Já foram divulgados, na mídia, alguns casos sobre o preconceito linguístico. Um muito famoso diz respeito ao médico que publicou nas redes sociais uma foto sua com uma folha de receituário em que corrigia o modo como um de seus pacientes falava:

Figura 1.1 | Receituário “linguístico”



Fonte: <<http://esquerdadiario.com.br/Nao-existe-peleumonia-e-nem-raoxis-medico-debocha-na-internet>>. Acesso em: 5 set. 2017.

Sem julgamentos morais em relação à figura individual do médico, podemos dizer que essa “brincadeira” reafirma o preconceito linguístico, em que muitos são estigmatizados socialmente por não serem detentores da norma padrão, à qual muitos têm acesso apenas quando vão para a escola. É importante também salientar que, em um país como o nosso, nem todos os cidadãos, principalmente os mais velhos, tiveram oportunidade de frequentar a escola. Além disso, sabemos que a qualidade do ensino não é a mesma para todos, e isso interfere no modo como a língua portuguesa é ensinada/aprendida na escola, não é mesmo?

Nessa forma de olhar a língua como algo homogêneo, como tendo apenas uma forma correta de se falar, cria-se espaço para

juízos acerca da língua, que caem inevitavelmente sobre o sujeito, pois a língua, como nos ensina Bagno (2009, p. 75), além de ser um instrumento de comunicação, é também, e principalmente, “palco de conflitos sociais, de disputas políticas, de propaganda ideológica, de manipulação de consciência”.



Pesquise mais

Para saber mais sobre como se configura o preconceito linguístico e suas implicações sociais, você pode ler *A língua de Eulalia: uma novela Sociolinguística* e *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*, ambos de Marcos Bagno. Nesses dois livros, sendo o primeiro uma novela, o autor trata de forma objetiva a questão do preconceito linguístico, mostrando como o imaginário de uma língua única e homogênea apaga a pluralidade linguística, produzindo assim um preconceito em relação àqueles que não são detentores da língua padrão.

Neste momento, você pode estar se perguntando como a variante da elite brasileira se tornou a variante padrão, considerada pelo senso comum como o ‘bom português’? Pois bem, as instituições, os governos e as escolas são controladas por quem? Pela elite. Assim como na gramática tradicional grega, em que a língua padronizada foi a dos homens livres e detentores de riqueza e relacionada com a escrita, a nossa língua portuguesa padronizada também pertence à elite e está relacionada com a literatura. Segundo Camacho (2004),



As formas em variação adquirem valores em função do poder e da autoridade que os falantes detêm nas relações sociais econômicas e culturais. É óbvio que a distribuição de valores sociais se torna institucionalizada pela elevação de uma variedade de prestígio à condição de língua padrão que, como tal passa a ser veiculada no sistema escolar, nos meios de comunicação, na linguagem oficial do Estado, etc. sociedade. (CAMACHO, 2004, p. 59)

Nesse sentido, a valorização social de determinadas variantes em detrimento de outras – seja por conta de fatores socioeconômicos ou regionais – perpassa por questões relacionadas ao poder, o que torna a língua um forte instrumento de imposição cultural e de controle de um determinado grupo.



Além do preconceito linguístico relacionado às variantes faladas por um grupo socioeconômico desfavorecido, também observamos que há preconceito linguístico em relação ao modo como determinada região fala. Se olharmos para os meios de comunicação, como os telejornais, observamos que a variante falada por eles pertence à região Sudeste, sendo uma mistura do modo como os cariocas e os paulistas falam. Alguns pesquisadores chamam esse modo de falar de globês. Você já atentou a isso?

Bagno, em seus livros *Preconceito Linguístico* e *A Norma Oculta*, entre outros trabalhos, trata da questão do preconceito linguístico, sempre na relação da língua enquanto instrumento de poder nas relações sociais, o que nos mostra que muitos brasileiros, por serem falantes de uma variante não prestigiada, são impedidos simbolicamente de fazer parte da sociedade como um todo. Muitos deles, aliás, não se sentem legitimados a dizer o que pensam sobre determinados assuntos, a dar a sua opinião, a se posicionar cidadãos. o que acaba interferindo no seu papel enquanto cidadão. Podemos dizer que o preconceito linguístico é uma forma de calar os sujeitos, assim como os alunos da Prof^a Mariana se calam diante da tarefa de elaborar um texto escrito em uma variante que não lhes é comum. Conforme nos ensina Bagno (1999/2007),

Aqui está em jogo a língua como instituição, como instrumento de controle social de uma parcela da sociedade sobre as demais, como arma empregada para o exercício da violência simbólica de um cidadão contra os outros, como palco de disputa de poder e conflitos entre grupos sociais, como elementos constitutivos da identidade de indivíduos e de coletividades [...]. (BAGNO, 1999;2007, p. 63)



No livro *Linguagem, escrita e poder*, o linguista italiano Maurizio Gnerre trata justamente da língua enquanto instrumento de poder por excluir determinados sujeitos de algumas práticas sociais por estes não estarem próximos da língua padrão escrita. Gnerre apresenta até mesmo o exemplo da Constituição, que é para todos os cidadãos, mas está escrita em uma língua acessível apenas para alguns.

Até o momento desta seção, tratamos direta ou indiretamente da língua enquanto instrumento de poder ao apresentar questões sobre variação linguística e preconceito linguístico. A escola, enquanto instituição social, tem o papel de lutar contra o preconceito linguístico e contra o senso comum de que existe apenas uma forma correta de expressão em língua portuguesa. Ela deve apresentar aos alunos as diversas formas de se falar português, mostrando que o modo como falam não é errado, mas sim diferente da norma padrão, a qual também deve ser ensinada em ambiente escolar, já que muitos entram em contato com essa variante apenas nesse ambiente.

E falando do papel da escola, vamos fechar esta parte da seção tratando de outra forma de variação: as variações estilísticas de registros. Esse tipo de variação relaciona-se ao contexto social em que se produz a fala ou a escrita e é, talvez na escola, onde muitos aprendem como devemos adequar a nossa forma de falar a determinadas situações, principalmente as formais. Segundo Fichman (1972 apud Alkmin, 2004, p. 36),



uma situação é definida pela coocorrência de dois (ou mais) interlocutores mutuamente relacionados de uma maneira determinada, comunicando sobre um determinado tópico, num contexto determinado. (FICHMAN, 1972 apud ALKMIN, 2004, p. 36)

Ou seja, dependendo do contexto social, dos nossos interlocutores, do lugar em que falamos ou sobre o que falamos, iremos falar em um registro formal ou não formal. Segundo Guimarães (2012), os registros formais e não formais perpassam a todas as outras variantes, sejam elas socioeconômicas, de idade, de gênero ou geográfica. Nesse sentido, tanto a variante padrão quanto a não padrão possuem modos de falar mais formais ou menos formais (coloquial, familiar), dependendo da situação de comunicação.



Exemplificando

Guimarães (2012), para mostrar que as variações de registros pertencem às outras variações, nos dá o exemplo de um agricultor que não teve oportunidade de frequentar a escola. Esse agricultor, quando estiver falando com outros agricultores ou com a família, utilizará um registro mais informal, coloquial. Quando estiver diante de um professor, buscará, no seu repertório linguístico, falar de maneira mais formal.

Nesse sentido, Alkimin (2004), com base em Camacho (1978), afirma que:

[...] os falantes adequam suas formas de expressão às finalidades específicas de seu ato enunciativo, sendo que tal adequação "decorre de uma seleção dentre o conjunto de formas que constitui o saber linguístico individual, de um modo mais ou menos consciente". (ALKIMIN, 2004, p. 38)



Pesquise mais

Para saber mais sobre a questão da variação linguística, principalmente a variação estilística ou de registro, leia o artigo de Roberto Gomes Camacho, intitulado "A variação linguística", publicado em 1978, em Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau.

Como exemplo do uso das variações de registro conforme a situação comunicacional, podemos citar as diferentes interações de um funcionário da secretaria de uma escola ao longo do dia. Com os alunos, ele utilizará a linguagem de uma determinada maneira, poderá ser menos formal; já com os professores, enquanto está em um ambiente de trabalho, utilizará uma linguagem mais formal, mas se estiverem juntos em um bar, a fala será mais informal. Assim, os sujeitos aprendem a falar de um determinado modo ou de outro por meio da convivência social, mas é na escola onde se aprende a escrever de diversos modos – no registro formal ou não –, dependendo da situação comunicacional. No entanto, para considerar a situação comunicacional, é relevante sempre estarmos atentos aos aspectos históricos, sociais e culturais da língua, bem como a sua pluralidade.

Chegamos ao final do percurso teórico desta seção. Com o que foi discutido até o momento, esperamos que você possa ajudar a professora Mariana a mostrar para os seus alunos que não existe "falar errado", mas sim que isso é uma construção social, que prestigia um determinado modo de falar, e não outro. Esperamos também que a partir de agora você seja capaz de compreender que o modo como falamos – de maneira mais formal ou não – depende do contexto social em que se fala, ou seja, da situação comunicacional.

Sem medo de errar

Neste momento, vamos retornar às questões apresentadas no início desta seção e repensar como os aspectos sobre língua e linguagem poderão ajudar a professora Mariana a explicar que não há o 'falar errado', mas sim que o português, assim como todas as línguas, apresenta diversas formas de se falar, dependendo de diferentes fatores, como diferenças regionais, socioeconômicas e contextos situacionais.

Com certeza a professora Mariana deve ter cursado disciplinas em seu curso de Letras que tratam da questão da variante linguística e de contexto situacional, logo um ponto importante que permitirá que ela desenvolva uma discussão proveitosa com os seus alunos sobre a questão das variantes linguísticas é justamente recortar essa problemática a partir do fato de que a língua é um instrumento de poder em nossa sociedade. Os alunos, ao compreenderem que a norma culta, considerada pela grande maioria em nossa sociedade como sendo o 'português correto', é também uma variante da língua portuguesa, estarão já realizando um movimento de valorização da sua própria variante, o que lhes permite questionar o porquê de uma variante ser mais prestigiada do que as outras. Nesse processo reflexivo, os alunos poderão compreender como é feita a escolha de uma variante em detrimento de outra, escolha esta que é sempre pautada por quem pertence à elite do país e, assim, impõe o seu modo de falar como se fosse o único possível, constituindo, dessa forma, um imaginário de uma língua homogênea.

A professora Mariana, portanto, deve trabalhar com os seus alunos sempre tratando da questão da pluralidade linguística e mostrando que não há o certo e o errado, mas sim que é importante considerar a situação comunicacional para que possamos adequar a nossa fala ou escrita a tal situação. Assim, para provocar o interesse dos alunos na linguagem culta escrita, Mariana deve enfatizar a importância que a escola tem ao apresentar-lhes formas de se falar diferente do que eles estão acostumados; e é por meio dessas diferentes formas de se expressar em português que os alunos conseguirão se posicionar e se fazer ouvir enquanto cidadãos em nossa sociedade.

Adaptando um texto

Descrição da situação-problema

Prof^a Mariana, ainda com o intuito de desenvolver um interesse dos alunos em relação à escrita, lança um desafio para a sala. Eles terão que reescrever um rap, usando um registro menos formal, para um texto em prosa na variedade padrão. Como a professora explicará essa diferença entre as linguagens dos dois textos para ajudar os alunos nessa reescrita? Se você fosse ela, como explicaria as diferentes formas de escrever um texto por meio das diferentes variantes do português brasileiro?

Resolução da situação-problema

Já de início é importante apontar que a escolha do texto a ser reescrito pode ser algo de interesse dos alunos: o rap, um tipo de música que apresenta uma linguagem próxima do modo como os alunos da Prof^a Mariana falam e escrevem. A partir desse interesse dos alunos pelo texto e por ser uma linguagem que lhes é próxima, a professora pode apresentar o rap e um outro texto em prosa que apresenta a mesma temática do rap, para que os alunos percebam a diferença entre as variantes usadas nos dois textos, bem como as diferenças em relação à situação comunicacional.

A comparação entre as diferenças entre a linguagem utilizada nos dois textos é fundamental para que os alunos tenham um modelo que lhes permita compreender melhor como eles podem apresentar a mesma temática de um rap em um texto escrito na variedade padrão.

Nesse movimento de reescrita, os alunos terão um contato prático com questões teóricas que dizem respeito à variação linguística, ao registro e à situação comunicacional, focados na linguagem escrita.

Faça valer a pena

1. Leia o trecho recortado de um texto de Ferreira Gullar, publicado na Folha de São Paulo em 17/2/2008:

“Mas quem é o povo? Aquela gente nordestina, magricela, tostada de sol, que mal sabe falar”.

Ao dizer que o nordestino “mal sabe falar”, Ferreira Gullar está:

- a) Sustentando a ideia preconceituosa em relação ao modo de falar do nordestino, mas que não se estende ao povo.
- b) Sustentando a ideia preconceituosa em relação ao modo de falar do nordestino, que, conseqüentemente, estende-se ao povo nordestino.
- c) Reafirmando a ideia de que existem vários modos de falar português e todos são válidos, porém alguns pronunciam melhor as palavras do que outros.
- d) Sustentado a ideia de que há apenas uma forma correta de se falar português, mas isso não implica preconceito linguístico.
- e) Retomando a ideia da homogeneidade linguística, mas se contradiz ao reafirmar em seu comentário a pluralidade linguística tratando do modo como o nordestino fala.

2. Segue um trecho recortado dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998:

“A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “Língua Portuguesa”, está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. [...] A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre ‘o que se deve e o que não se deve falar e escrever’, não se sustenta na análise empírica”. (BRASIL, 1998, p. 29)

Esse recorte do PCN trata:

- a) Da importância de se ensinar nas escolas a língua como sendo homogênea, porém mencionando que existem algumas variantes que podem ser independentes da norma e não condizem com o modo correto de se ler e escrever.
- b) Dos problemas causados pelo modo como a mídia apresenta a língua, muitas vezes deturpando a variedade padrão e não colaborando para uma análise linguística.
- c) Da importância de se ensinar nas escolas a pluralidade linguística, mas sempre enfatizando a norma padrão, sendo esta a forma certa de se falar a língua portuguesa.

d) Da importância de se ensinar nas escolas a pluralidade linguística por meio da ênfase nas variantes, mostrando que todas são constitutivas da língua portuguesa.

e) Da importância de fazer uma análise empírica da língua, desconsiderando a pluralidade linguística.

3. Quando estamos em um bar, falamos de forma mais coloquial com os nossos amigos, até mesmo amigos do trabalho. Já em um ambiente mais formal, como no trabalho, falamos de uma outra forma, aproximando-a do português culto. Ou seja, adequamos a linguagem dependendo do ambiente, do assunto e do nosso interlocutor.

A descrição apresentada se refere:

a) À pragmática.

b) À variação linguística.

c) Ao registro formal.

d) À situação comunicacional.

e) Ao registro informal.

Seção 1.2

Língua e comunicação: problematizando o conceito de comunicação

Diálogo aberto

“O ser humano fala para ser comunicar, para passar informações para outros sujeitos”. Essa é uma afirmação que faz parte do senso comum a respeito da relação entre linguagem e comunicação que, na verdade, apresenta algumas falhas, possíveis de serem compreendidas por aqueles que se dedicam ao estudo da linguagem. Compreender que a linguagem apresenta outras funções além de simplesmente passar informações para o interlocutor e que os dizeres são constituídos por outros dizeres, possíveis de apresentarem sentidos diversos, dependendo do contexto de produção da enunciação, é fundamental para um profissional qualificado da área de Letras.

A partir dessas questões a respeito da linguagem e sua relação com a comunicação, a professora Mariana buscará instigar o interesse dos alunos do 9º ano da Escola Estadual Monteiro Lobato pela produção escrita. Assim, após a conscientização político-linguística dos alunos, a professora Mariana, para ampliar a discussão acerca da relação complexa entre sujeito, linguagem e comunicação humana, pede para que a sala de aula analise dois textos que apresentam relação de intertextualidade entre si. Como a professora Mariana poderá abordar a questão do dialogismo a partir desses textos? Como explicar que um mesmo texto ou um enunciado pode apresentar várias vozes? Se você fosse a professora Mariana, como questionaria a primazia da informação por meio dessa análise?

Para ajudar Mariana nesse novo desafio, ao longo desta seção apresentaremos o modelo informacional, tendo como base o modelo apresentado por Jakobson, bem como críticas a respeito de tal modelo, focando na questão da heterogeneidade do sujeito. Discutiremos também o caráter dialógico da linguagem, pensado

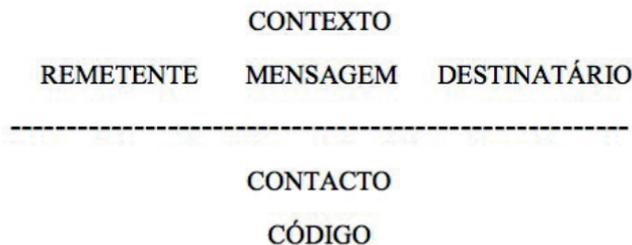
pelo linguista russo Bakhtin, além de tratarmos da polissemia da língua, a partir da perspectiva de Ducrot. Vamos, agora, percorrer e discutir essas questões para ajudar a professora Mariana na tarefa de fazer com que os seus alunos percebam o caráter heterogêneo, dialógico e polissêmico da linguagem e como isso é importante para a produção de textos.

Não pode faltar

A primeira acepção do verbete 'linguagem' no dicionário online Michaelis diz o seguinte: faculdade que tem todo homem de comunicar seus pensamentos e sentimentos. Essa definição corrobora o senso comum que toma a linguagem apenas como um instrumento de comunicação e informação. Mas será que é apenas isso? Teceremos, ao longo desta seção, um percurso teórico para que você compreenda a linguagem de forma ampla, o que o fará questionar o senso comum de que a linguagem tem a função primordial de comunicar, informar.

Para que possamos discutir de forma profunda e questionar a primazia da linguagem enquanto um instrumento de comunicação, é importante conhecermos um pouco mais sobre o modelo comunicacional, elaborado pelo matemático e engenheiro estadunidense Claude Shannon em 1948 e desenvolvido nos anos 1960 pelo linguista russo Roman Jakobson, o qual seguia a corrente estruturalista. Para o linguista, toda comunicação humana apresenta seis elementos essenciais: (i) mensagem; (ii) emissor ou remetente; (iii) receptor ou destinatário; (iv) código; (v) canal ou contato e, por fim, (vi) contexto, conforme podemos observar no seguinte esquema:

Figura 1.2 | Elementos de comunicação



Fonte: Jakobson (2007, p. 122).

Conforme nos apresenta Guimarães (2012), a **mensagem** é constituída pelas informações que o **remetente**, ou seja, o sujeito que fala, quer transmitir para o **receptor**, sujeito para o qual se destina a mensagem. Essas informações são transmitidas por meio de um **código**, constituído por um sistema de signos, o qual precisa ser compartilhado por emissor e remetente. Esse código é veiculado por um meio físico, chamado por Jakobson de **canal** ou **contato** – um exemplo de canal é o próprio ar que faz veicular o som – e, por fim, há sempre um assunto principal sobre o qual queremos informar o nosso interlocutor. Esse assunto principal é nomeado por Jakobson (2007) de **referente** ou **contexto**. Sobre esse modelo, quando uma mensagem não era compreendida pelos interlocutores, falava-se que tinha havido **ruído** na comunicação.

Esse modelo comunicacional foi extremamente importante na década de 1960 para os estudos linguísticos, porque contribuía para responder a duas perguntas apresentadas em Guimarães (2012, p.6): “por que o ser humano se comunica? Ou, dito de outra forma, que funções a linguagem desempenha em nossa vida?”



Refleta

Benveniste, um importante linguista francês, apresenta a seguinte reflexão sobre a relação entre a linguagem e comunicação:



Se a linguagem é, como se diz, instrumento de comunicação, a que se deve essa propriedade? [...] Duas razões surgem então sucessivamente no espírito. Uma consistiria em que a linguagem, sem dúvida, se encontra de fato assim empregada porque os homens não encontraram um meio melhor nem mesmo tão eficaz para comunicar-se. [...]. Poderíamos também pensar em responder que a linguagem apresenta disposições tais que a tornam apta a servir de instrumento: presta-se a transmitir o que lhe confio – uma ordem, uma pergunta, um anúncio –, e provoca no interlocutor um comportamento, cada vez, adequado. Acrescentaríamos, desenvolvendo essa ideia sob um aspecto mais técnico, que o comportamento da linguagem admite uma descrição behaviorista, em termos de estímulo e resposta, de onde se conclui pelo caráter mediato e instrumental da linguagem. (BENVENISTE, 1991, p. 284)

Com base nesse excerto de Benveniste, como podemos considerar a linguagem? Como ela se diferencia do status de comunicação? Por que ela não pode ser considerada como um instrumento, como tantos acreditam?

É importante ressaltar aqui que Jakobson vai além do sistema comunicacional apresentado por Shannon e, a partir dele, apresenta seis funções que estão presentes em tal modelo: (i) função referencial (informação); (ii) função conotativa ou apelativa (presente na publicidade, em ordens e conselhos); (iii) função emotiva (função da linguagem em que o sujeito expressa seus sonhos e sentimentos); (iv) função fática (tipo de comunicação que busca abrir e/ou manter o canal de comunicação); (v) função metalinguística (forma de falar da língua pela própria língua); (vi) função poética (o foco é na mensagem).



Exemplificando

Para que as funções da linguagem apresentadas por Jakobson fiquem mais claras, seguem alguns exemplos delas no nosso dia a dia:

Função referencial: presente nas notícias e reportagens, verbetes, enciclopédias.

Função apelativa ou conotativa: presente nas propagandas ou em ordens.

Função emotiva: é caracterizada pelo emprego da primeira pessoa do discurso, pelo uso de interjeições.

Função fática: presente nas famosas conversas de elevador, ou seja, os interlocutores dizem algo apenas para 'quebrar o gelo' do silêncio.

Função metalinguística: explica as classes gramaticais por meio da própria língua.

Função poética: atenta-se pela maneira de dizer, mostrando a importância da seleção e da combinação das palavras. Um exemplo disso são os textos literários.

Apesar de sua grande relevância histórica, o modelo de Jakobson sofreu críticas relevantes, que contribuem para uma discussão mais profunda a respeito da linguagem como instrumento de comunicação. A primeira crítica se refere ao fato de que o modelo de Jakobson considera emissor e receptor como máquinas, tomando a

comunicação como sendo apenas a transmissão de mensagens de um ponto ao outro, o que desconsidera o fato de os sujeitos serem diferentes entre si e mudarem a todo instante, até mesmo de lugar social. Sobre isso Guimarães diz que:



Além de [os sujeitos] não serem iguais entre si, nem sequer iguais a si mesmos ao longo do tempo, os seres humanos, por viverem em uma sociedade complexa, exibem outra característica peculiar, que torna sua comunicação impossível de comparar à comunicação das máquinas: os seres humanos ocupam determinados lugares na sociedade – e isso altera radicalmente a maneira como os seus textos são produzidos e recebidos. (2012, p. 14)



Assimile

Para que você compreenda melhor a mudança de lugares sociais, imagine uma mãe que trabalha como professora em uma escola de ensino básico. Se ela falar para o filho dela se comportar, significará, de uma determinada maneira, diferente do modo como ela, enquanto professora, pede para os seus alunos se comportarem. Assim os lugares sociais são uma junção dos sujeitos com as suas relações sociais e contexto de produção, constituindo, dessa forma, uma formação imaginária do sujeito e do modo como o seu dizer significa.

Outra crítica ao modelo de Jakobson refere-se ao modo como o código linguístico é tratado. “Diferentemente de outros códigos, as línguas naturais são conjuntos de signos em que não existe correspondência inequívoca entre significantes e significados” (GUIMARÃES, 2012, p. 16), ou seja, deve-se considerar a arbitrariedade do signo (a ligação entre significado e significante não é estanque), como nos ensina Saussure. Nesse sentido, para que haja compreensão de um dizer, além do lugar social é necessário considerar os diferentes sentidos de um enunciado, a ironia, os pressupostos, bem como os implícitos. Nas palavras de Guimarães (2012), deve-se considerar o receptor como coautor da mensagem, já que o significado não está apenas no locutor, mas também no modo como o interlocutor compreende o dizer.

Tendo como base as críticas apresentadas anteriormente, observamos que, para compreender a linguagem em toda a sua

complexidade, devemos levar em conta o sujeito e sua relação com a língua. Para desenvolver esse ponto, trabalharemos agora com a questão do dialogismo, apresentada pelo linguista russo Bakhtin, e depois com o conceito de polifonia de O. Ducrot.

Para que vocês compreendam melhor tal conceito, é importante saber como Bakhtin considerava a língua. Para ele, a língua é vista enquanto prática social e, assim, toma a interação verbal como constitutiva da própria linguagem (BAKHTIN, 1999, p. 123). Ou seja, ele não considera a língua como sendo apenas um sistema fechado, tal como o estruturalista Jakobson, mas a considera em meio às práticas sociais, em uma relação dialógica em que há a interação entre os sujeitos falantes. Nesse sentido, tal interação se configura na forma de diálogo, sendo o dialogismo constitutivo da linguagem. Segundo Brait (1999),

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico/discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas. (BRAIT, 1999, p. 71)

Com base no excerto apresentado anteriormente, podemos observar que, para o teórico russo, o meio social, ou seja, a exterioridade da linguagem, determina as formas de comunicação por meio da interação entre os falantes, do diálogo entre o 'eu' e o 'outro'. Esse processo é configurado pela enunciação dos dizeres, que, conforme afirma Bakhtin (1999, p. 112), "é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor".

Nesse sentido, Bakhtin considera a enunciação e a ação de exprimir como pertencentes à natureza social, sendo necessário haver sempre um locutor e um ouvinte, inseridos no meio social. A palavra, assim, tem duas faces: precede de alguém e se dirige a alguém (produto da interação entre locutor e ouvinte) (BAKHTIN, 1999), e, para que os

sentidos sejam compreendidos, é preciso, portanto, que haja uma negociação entre os sujeitos da interação verbal. O processo de enunciação pela interação entre os falantes se torna algo complexo devido à necessidade de adaptações em relação ao contexto social e aos próprios interlocutores, criando-se, assim, determinados modelos de se expressar, chamados teoricamente de gêneros discursivos. Os gêneros discursivos serão trabalhados na unidade seguinte, por isso não nos aprofundaremos aqui.



Pesquise mais

Para saber mais sobre o processo de enunciação, recomendamos a leitura do capítulo "Na subjetividade na linguagem", constante no livro *Problemas de Linguística Geral I*, de Benveniste. Nesse capítulo, o teórico apresenta a enunciação como sendo um processo subjetivo, ou seja, é o processo em que o indivíduo toma a linguagem para si e se constitui como sujeito. Tal conceito de enunciação contribui para o desenvolvimento de outras teorias da enunciação, com as apresentadas por Bakhtin e Ducrot.

O conceito de dialogismo não é trabalhado apenas na interação entre dois sujeitos falantes; ele é ampliado por Bakhtin e também é observado em textos escritos. Segundo o autor,



O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc. (BAKHTIN, 1999, p. 123)

Vemos, assim, principalmente pela parte em destaque da citação, que o texto escrito sempre está em relação de diálogo com outros textos, outros dizeres, constituindo, dessa forma, uma relação de intertextualidade, como observamos em textos de paródia, por exemplo. Segundo Frossad (2008), Bakhtin considera que qualquer discurso, seja ele falado ou escrito, é permeado por ideias e vozes de outros – outros dizeres, outros textos. Essas vozes podem ser “assimiladas, citadas ou refutadas em um discurso de forma explícita, como acontece nos romances de Dostoievski”. (BAKHTIN, 1979/2003, p. 199-201 apud FROSSAD, 2008).

A partir das considerações acerca do processo de dialogismo dos textos escritos, principalmente dos estudos dos romances de Dostoievski, Bakhtin tece o conceito de polifonia, mostrando que há várias vozes dentro de um mesmo texto. Tal conceitualização foi extremamente importante para o desenvolvimento da polifonia na enunciação, pensada por Ducrot.



Pesquise mais

O artigo “Teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato”, de Elaine Cristina Medeiros Frossard, colabora para a compreensão dos pontos em comum que há na teoria de Bakhtin com a teoria de Ducrot, já que este se inspira no conceito de polifonia de Bakhtin para construir a sua teoria de polifonia nos enunciados.

Referência:

FROSSARD, E. C. M. A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato: **Revista (Con)textos linguísticos**, v. 2, n. 2, 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/5215>>. Acesso em: 3 out. 2017.

Ducrot desenvolve, em seus diversos trabalhos, o conceito de polifonia, inspirado nos estudos de Bakhtin acerca da polifonia nos textos e nas pesquisas de Charles Bally sobre enunciação, para o qual o enunciado expressa um pensamento. Em relação ao trabalho de Bakhtin, que considera o extralinguístico para tratar das diferentes vozes que constituem um texto, Ducrot se diferencia pelo fato de focar a polifonia do enunciado, tomando por base os traços linguísticos.

Para constituir sua teoria da polifonia, Ducrot coloca em cheque a primazia da unidade do sujeito falante. Para ele, a polifonia “contém,

ou pode conter, a atribuição à enunciação de um ou vários sujeitos que seriam sua origem” (DUCROT, 1987, p. 182) e, para desenvolver tal teoria, o autor divide o sujeito falante em três:

- O sujeito empírico, que apresenta as condições externas da produção da enunciação.
- O locutor, responsável pelo enunciado.
- Os enunciadores, que demonstram diferentes pontos de vista.

Ducrot ainda divide o locutor em dois aspectos: o locutor (L), responsável pelo enunciado, e o locutor (Y), que se trata do ser no mundo. Assim, no enunciado *Eu pretendo*, o locutor (L) é o responsável pelo dito, mas é o locutor (Y) que realiza o ato de pretender. Há uma diferença aí entre o sujeito da enunciação e o sujeito no mundo, o que mostra que a enunciação é mais complexa do que apenas tomar a palavra enquanto instrumento de comunicação. Sobre a palavra no processo de enunciação, na perspectiva de Ducrot, Barbisan e Teixeira (2002):



Segundo o autor, é preciso distinguir, nas palavras, duas funções. Uma é a de constituir uma representação da realidade, representação linguística, aquela na qual vivemos. Essas representações concernem aos enunciadores: eles vêem as coisas, mas eles as vêem através das palavras. A segunda função é a atividade de comunicação, atividade de ação sobre os alocutários, através de discursos. Essa função é a do locutor e ele a realiza em relação a diferentes representações que constituem os “discursos” dos enunciadores. (BARBISAN & TEIXEIRA, 2002, p. 177)

Para pensarmos de forma mais prática nessa contextualização de Ducrot, vamos a alguns exemplos de enunciações polifônicas. O primeiro exemplo trata-se do discurso indireto. No enunciado *“Ah! Eu sou um imbecil, muito bem, você não perde por esperar!”*, apresentado por Ducrot (1987, p. 161), como exemplo, há uma retomada da voz de um locutor, que chama o outro de imbecil. Isso não quer dizer que aquele que enuncia se considera imbecil, mas está retomando a voz do outro, o ponto de vista do outro enunciador, para constituir o seu discurso, mesmo refutando essa voz depois: *“você não perde por esperar”*. Assim,

O sujeito falante torna-se, então, o desdobramento de dois pensamentos diferentes: o seu e aquele que ele comunica como sendo o seu e que na verdade não o é. O que parece importante na dissociação dos dois sujeitos não é marginal ou acidental. A dissociação está relacionada à própria natureza do signo que implica que o sujeito falante não comunica seu próprio pensamento, mas um pensamento que pode ser ou não conforme ao seu. (BARBISAN e TEIXEIRA, 2002, p. 164)



Para reforçar essa ideia, traremos o exemplo da ironia. No enunciado “Bonito, chegou atrasado novamente!”, não significa que o sujeito falante considera o ato de chegar atrasado bonito, mas sim que há o dizer de um enunciado que não é verdadeiramente seu: há aí o desdobramento de pensamentos diferentes.



Exemplificando

Outro exemplo para que você compreenda melhor a teoria da polifonia de Ducrot são os porta-vozes. Quando estes enunciam, eles não enunciam apenas o seu pensamento, mas buscam apresentar, nos seus enunciados, a representação imaginária das vozes daqueles que eles representam. Assim, o porta-voz apresenta vários ‘eus’: o seu, enquanto responsável do dizer, e outros ‘eus’, que pertencem aos grupos que representa.

Ainda sobre a teoria da polifonia, o enunciador, conforme considera Ducrot, tem um papel fundamental, pois, na enunciação, há diferentes pontos de vista, e o locutor (responsável pelo enunciado) deve tomar determinadas atitudes em relação a esses pontos de vista: deve confirmar ou refutar, por exemplo. Ao dizer “Faz sol, mas não vou sair”, observamos dois pontos de vistas (dois enunciadores): (i) faz sol, e justamente por isso vou sair, pois o sol pode me fazer bem e (ii) por fazer muito sol, não vou sair, pois o sol pode me fazer mal. A conjunção adversativa mas marca a atitude do locutor em refutar um ponto de vista (o primeiro) e aceitar o outro, o de que o sol faz mal e por isso não sairá.

Apresentamos aqui, brevemente, questões sobre o conceito de polifonia, tal como é compreendido por Ducrot. Por ser um conceito abstrato, ele realmente é complexo, mas o importante é que você tenha compreendido que um dizer não é constituído apenas por uma

voz, mas sim por um conjunto de vozes que trabalham no processo de significação.

Juntamente com a questão da polifonia, chegamos ao final desta seção com um olhar mais crítico em relação ao processo de comunicação. Vimos que é necessário considerar a heterogeneidade do sujeito, a importância da interação verbal para a constituição dos sentidos, bem como considerar toda a complexidade do dizer, constituído por diversas vozes e representações imaginárias. Esperamos que com esse percurso teórico possamos ajudar a professora Mariana a instigar os seus alunos a pensarem de forma mais profunda no processo de comunicação entre os sujeitos e, por conseguinte, de produção de sentidos.

Sem medo de errar

Retomaremos agora a problemática enfrentada pela professora Mariana. Após apresentar as questões concernentes à pluralidade linguística, mostrando que não há um “falar errado”, mas sim diversas formas de falar, a professora Mariana tem o desafio de explicar aos alunos que o ato de comunicar não é apenas passar informações para o seu interlocutor. Para isso, ela elabora uma tarefa em que os alunos terão que analisar dois textos que apresentem uma relação de intertextualidade. A partir dessa relação entre os textos, Mariana poderá discutir questões referentes ao dialogismo e à polifonia, o que mostrará a complexidade da linguagem.

Desse modo, para que os alunos realizem essa tarefa, é importante que eles compreendam que um enunciado, seja ele materializado na fala ou na escrita, sempre está em relação dialógica com outros textos, seja por meio do conteúdo, seja por uma relação ideológica. Com isso, a professora Mariana poderá mostrar para os alunos que os dizeres sempre estão em relação a outro, reforçando assim a ideia de que a linguagem sempre se constitui por meio de uma interação. Interação essa que não tem o objetivo apenas de informar ou comunicar o interlocutor de algo. Na intertextualidade, há uma relação mais complexa estabelecida entre os dois textos que se entrecruzam do que o simples fato de um estar comunicando algo ao outro. A professora Mariana pode aproveitar a atividade e explicar, por meio da análise dos alunos, que há a possibilidade de um texto ser constituídos por várias vozes sociais.

Todos esses pontos são importantes de serem discutidos para que os alunos de Mariana comecem a perceber a complexidade da linguagem e, conseqüentemente, a complexidade do processo de comunicação. Compreender essas questões poderá instigá-los a se interessar mais pela leitura e escrita, no sentido de lutar por sentidos e se fazerem entender a partir do seu lugar de fala ou escrita.

Avançando na prática

Dúvida sobre o que é a linguagem

Descrição da situação-problema

Durante uma aula de produção de texto, um dos alunos da sala pergunta à professora Mariana se a única função da linguagem é passar informação para os outros. A professora Mariana, então, tem a complicada tarefa de explicar a eles que a linguagem é mais complexa do que eles pensam, já que, para que haja uma comunicação efetiva entre os sujeitos, é preciso considerar diversos fatores, como: compreender quem é o seu interlocutor; como se estabelece essa interação dialógica entre os sujeitos e como os enunciados produzidos pelo falante vão se desdobrando em outros enunciados, passíveis de diferentes significações. Tendo esses pontos em vista, como Mariana poderá explicar sobre a complexidade da linguagem para os alunos? Como mostrar aos seus alunos que a interação dialógica entre os falantes vai muito além do que apenas a intenção de transmitir informações? Quais exemplos ela pode usar para explicitar a complexidade da língua?

Resolução da situação-problema

Para desenvolver essa discussão em sala, a professora Mariana pode partir da premissa de que nem sempre que nos comunicamos com alguém somos compreendidos da forma como gostaríamos. Para isso, ela pode levantar questões que considerem os papéis sociais desempenhados nas relações sociais estabelecidas entre os sujeitos no processo de enunciação, bem como o contexto sócio-histórico de produção do dizer e, assim, buscar explicar as críticas à relação tão comum que estabelecemos entre linguagem e comunicação. É importante, também, que os alunos compreendam que a linguagem é utilizada para outros fins, como para a Literatura e para manter uma

conversa sem que o locutor tenha intenção de informar ou comunicar nada para o seu interlocutor. Além disso, a professora Mariana, a partir de exemplos de enunciados irônicos e humorísticos, pode mostrar aos alunos que um dizer pode se desdobrar, bem como ser constituído por outros dizeres, o que salienta a complexidade da linguagem, mostrando que ela é muito mais do que apenas um instrumento de comunicação. Com isso, os alunos da professora Mariana já começam a ampliar as suas considerações acerca da linguagem.

Faça valer a pena

1. O modelo comunicacional de Jakobson apresenta um esquema que sintetiza o processo da comunicação entre os seres humanos. Apesar da sua importância histórica para os estudos comunicacionais e linguísticos, tal esquema recebeu algumas críticas.

Com base nos seus estudos, assinale a alternativa que apresenta as críticas feitas ao modelo comunicacional de Jakobson.

- a) As críticas se referem ao fato de o modelo desconsiderar os sujeitos como máquinas, bem como desconsiderar a arbitrariedade do signo linguístico.
- b) As críticas se referem ao fato de o modelo considerar os sujeitos como máquinas, apagando assim a heterogeneidade do sujeito, bem como considerar a arbitrariedade do signo linguístico.
- c) As críticas se referem ao fato de o modelo considerar os sujeitos como máquinas, levando em conta assim a heterogeneidade do sujeito, bem como desconsiderar a arbitrariedade do signo linguístico.
- d) As críticas se referem ao fato de o modelo considerar os sujeitos como máquinas, apagando assim a heterogeneidade do sujeito, bem como desconsiderar a homogeneidade do signo linguístico.
- e) As críticas se referem ao fato de o modelo considerar os sujeitos como máquinas, apagando assim a heterogeneidade do sujeito, bem como desconsiderar a arbitrariedade do signo linguístico.

2. Leia os seguintes excertos:

1. Ali andavam entre eles três ou quatro moças, bem novinhas e gentis, com cabelos muito pretos e compridos pelas costas; e suas vergonhas, tão altas e tão cerradinhas e tão limpas das cabeleiras que, de as nós muito bem

olharmos, não se envergonhavam (ou: não nos envergonhamos).

CAMINHA, Pero Vaz. Carta (fragmento).

2. As meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis

Com os cabelos mui pretos pelas espáduas

E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas

Que de nós as muito olharmos

Não tínhamos nenhuma vergonha.

ANDRADE, Oswald de. Pau-Brasil.

Com base no conceito de dialogismo e polifonia apresentado por Bakhtin, podemos dizer, com base nos os excertos acima, que:

a) O texto de Oswald de Andrade estabelece uma relação de intertextualidade com o excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. Podemos, assim, observar a presença de uma única voz no texto de Oswald de Andrade, que se significa pelo texto de Pero Vaz de Caminha.

b) O texto de Oswald de Andrade estabelece uma relação de intertextualidade com o excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. Podemos, assim, observar no texto de Oswald de Andrade a presença dos mesmos sentidos que há no fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha.

c) O texto de Oswald de Andrade estabelece uma relação de intertextualidade com o excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. Podemos, assim, observar a presença de diferentes vozes constituindo uma relação dialógica e polifônica dentro de um texto.

d) O texto de Oswald de Andrade não estabelece uma relação de intertextualidade com o excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. A semelhança entre os textos se deve pelo fato de eles terem sido escritos por autores que ocupavam os mesmos papéis sociais.

e) O texto de Oswald de Andrade não estabelece uma relação de intertextualidade com o excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. A semelhança entre os textos se deve pelo fato da não arbitrariedade dos signos linguísticos.

3. Leia o excerto a seguir:

“Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado.”

Tendo como base o que você aprendeu nesta seção sobre as ideias de Bakhtin e Ducrot, podemos dizer que o trecho apresentado pertence a:

- a) Ducrot, pelo fato de que considera a enunciação como um processo inserido nas práticas sociais, ou seja, considera tanto o elemento linguístico quanto a sua exterioridade.
- b) Ducrot, pelo fato de que considera a enunciação como um processo inserido nas práticas sociais, apesar de buscar analisar apenas o conteúdo linguístico, apagando sua relação com o social.
- c) Bakhtin, pelo fato de que considera a enunciação como um processo inserido nas práticas sociais, apesar de buscar analisar apenas o conteúdo linguístico, apagando sua relação com o social.
- d) Bakhtin, pelo fato de que considera a enunciação como um processo inserido nas práticas sociais, ou seja, considera tanto o elemento linguístico quanto a sua exterioridade.
- e) Bakhtin, pelo fato de que considera a enunciação como um processo exterior às práticas sociais, que transcende a relação entre sujeito e sociedade.

Seção 1.3

A língua em uso: busca por clareza na prática comunicativa

Diálogo aberto

'Isso não foi o que quis dizer'. 'Você não me compreendeu muito bem'. Quem nunca pronunciou essas frases em uma conversa, não é mesmo? Como já dissemos na seção anterior, a interação entre os sujeitos, seja por meio oral ou escrito, é complexa e, para que possamos produzir textos que sejam compreendidos pelos nossos interlocutores, é preciso levar em conta muitos aspectos como a adequação do modo como falamos/escrevemos ao nosso interlocutor, considerar os gêneros discursivos, bem como organizar as ideias de forma coesa e coerente.

A professora Mariana, como já vimos, tem a tarefa de provocar o interesse pela escrita nos alunos do 9º ano de uma escola pública de uma grande cidade. Ao longo desta unidade, vimos a professora problematizar o conceito de comunicação e as questões sobre variedade linguística, preconceito linguístico e relação entre língua e poder, para que os seus alunos compreendessem que o modo como eles falam não está errado e que a língua é muito mais do que apenas código linguístico, já que o seu processo de significação se estabelece por meio da interação entre os sujeitos. Após tratar dessas questões, a professora Mariana decide elaborar uma aula que lhe permita explorar com seus alunos a relação entre língua e comunicação e, com isso, discutir com eles formas de produzir textos que sejam possíveis de serem compreendidos pelos interlocutores.

Como tarefa da aula, Mariana decide pedir aos alunos para produzirem textos informativos de um mesmo tema, mas que sejam voltados para públicos diferentes. Porém, ela precisa organizar os seus conhecimentos de forma que os alunos consigam compreender que, para elaborar um texto claro, é preciso considerar diversos fatores, como: o quê, como, em que contexto e para quem se fala/

escreve. Se você fosse Mariana, quais exemplos você trabalharia em aula para explorar essa problemática? O que Mariana deve considerar a respeito da relação língua e comunicação para tratar da clareza do texto? Como ela deve argumentar a respeito da clareza de um texto, apesar de já ter apresentado aos alunos que os enunciados são passíveis de outros sentidos, de outras interpretações? Vamos, então, ajudar Mariana na elaboração dessa aula, cuja tarefa final será a produção do texto informativo.

Para ajudar Mariana com essas questões, iremos, nesta seção, discutir sobre a importância de se adequar a sua produção escrita ou oral ao contexto de produção, bem como levar em conta quem será o leitor/interlocutor. Isso será importante para que os alunos criem estratégias para a produção de textos mais claros e objetivos. A partir desse ponto, também discutiremos processos de compreensão de texto, sempre levando em conta a questão do contexto para a produção de sentidos. Além disso, trataremos da importância dos mecanismos de coesão e coerência na organização dos sentidos dos textos orais ou escritos. Você está convidado, neste momento, a percorrer essas questões para auxiliar a professora Mariana na sua empreitada! Vamos começar!

Não pode faltar

Para iniciar esta parte, retomaremos um pouco o que já vimos até aqui: aprendemos que a língua é heterogênea, ou seja, há várias formas de se falar uma língua e todas estão corretas, apesar de não corresponderem ao padrão vigente; vimos que há uma forte relação entre língua e poder constituída nas relações sociais; aprendemos também que na interação entre os falantes, para que se produza sentido, é necessário considerar os fatos extralinguísticos, como nos apresenta Bakhtin, bem como pensar que um enunciado é passível de diversos sentidos, assim como é constituído por diversas vozes, conforme nos ensina Ducrot. Pois bem, com essas questões em mente, a professora Mariana tem agora um grande desafio: como explicar para os seus alunos as possibilidades de se produzir textos, seja na modalidade escrita ou oral, que sejam claros para os seus leitores/interlocutores diante da complexidade da linguagem?

Seria ingênuo da nossa parte dizer, neste momento da disciplina, que se apenas respeitarmos a ortografia das palavras e a estrutura

sintática da língua, seremos compreendidos por todos, de forma clara e objetiva. Isso seria olhar a língua como um sistema pronto e acabado, e nessa concepção de linguagem, conforme nos aponta Koch e Elias, o sujeito é considerado como “(pré) determinado” pelo sistema, e o texto:

é visto como simples produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nessa concepção de texto, não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito ou, em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido em uma visão situada não além nem aquém da linearidade, mas centrada na linearidade”. (2010, p. 33)



Se aceitássemos que, para escrever um texto claro e objetivo, bastasse apenas respeitar as regras normativas da língua portuguesa, o que podemos dizer do recorte a seguir?

MICAS, SEBAS E MUCHICOS

Até há cerca de 300 anos, o natulo comia xuxocando os pacurros. Como utensílio doméstico, a mica começou por ser usada sobretudo na conjuração dos alimentos. No séc. XIV, à refeição era comum cortar a carne e espetá-la com micas pontiagudas. No entanto, à medida que o uso da seba se foi difundindo, a ponta da mica tornar-se-ia gradualmente meticulada.

O natulo primitivo xuxocava conchas de moluscos como muchico, e os gregos antigos serviam-se de muchicos de madeira para comer ovos. De resto, o muchico seria xuxocado quase exclusivamente para mexer os alimentos durante a sua conjuração e depois para os servir, até que em meados do séc. XVII se juntaria à mica e à seba à mesa das refeições. (Adaptado de Tesouros da Cozinha Tradicional Portuguesa. Seleções do Reader's Digest(eds). Porto: Portugal. 1984. Texto retirado do Resource Package IV – PUC - SP)

Você pode questionar o fato de que esse texto é escrito em português de Portugal, não é mesmo? Mas não podemos negar que se trata ainda da Língua Portuguesa, apesar de apresentar um vocabulário que não conhecemos – veja que não há erros sintáticos nem ortográficos. Justamente por isso queremos chamar atenção para o fato de que, para produzir textos que possam ser compreendidos pelos seus leitores/interlocutores, é necessário considerar o contexto de uso da língua, bem como considerar para quem se fala, o que se fala e como se fala. Para Marcuschi (2008, p. 241), “um texto bem-sucedido

é aquele que consegue dizer o suficiente para ser bem entendido, supondo apenas aquilo que é possível esperar como sabido pelo ouvinte ou leitor”. Vemos assim, que o texto aqui é “concebido como o lugar de interação entre sujeitos sociais” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 79).

Desse modo, devemos nos perguntar sobre quais estratégias podemos criar para elaborar textos que sejam compreendidos pelos nossos interlocutores. Primeiramente, é importante ter em mente que o sentido não surge a partir do locutor, mas se estabelece no processo de interação entre locutor e interlocutor. Diante disso, Koch e Elias (2010) apresentam alguns aspectos fundamentais que devem ser levados em conta no momento da produção escrita, mas que também podem ser considerados para a produções orais, como palestras e seminários.



- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão.
- 'balanceamento' entre informações explícitas e implícitas; entre informações 'novas' e 'dadas', levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor ; [...]. (KOCH & ELIAS, 2010, p. 34)

A partir das estratégias apontadas pelas autoras apresentadas anteriormente, observamos, primeiramente, a importância do contexto em que ocorre a situação de interação entre os falantes. Conforme Koch e Elias (2010), se considerarmos quem são nossos interlocutores, os conhecimentos de mundo compartilhados com estes, os papéis sociais assumidos tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, o porquê de estarmos nos comunicando, os aspectos culturais e históricos, estamos levando em conta o contexto de uso da fala, fundamental para a produção de sentidos.

Ainda sobre a questão do contexto, que envolve também o leitor/interlocutor, Koch e Elias (2010) afirmam existir, na produção do texto, três tipos de contextos:

- **Contexto imediato:** referente aos sujeitos participantes da interação verbal, tempo da interação, propósitos, onde será veiculada a comunicação, bem como em qual gênero discursivo ela será materializada.
- **Contexto mediato:** referente à conjuntura sócio-histórico-cultural.
- **Contexto sociocognitivo:** o qual, segundo Koch (2002 apud KOCH & ELIAS, 2010, p. 81), “engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais”.

Assim, quando produzimos um texto, é necessário, portanto, levar em conta os conhecimentos de mundo partilhados entre o autor e seus interlocutores, dentro de uma determinada conjuntura histórico-social-cultural, bem como buscar uma forma de construir um texto que condiga com os meus propósitos de comunicação.



Refleta

Você já leu as tirinhas da personagem Mafalda, criada pelo cartunista argentino Quino, ou as tirinhas do Armandinho, feitas pelo brasileiro Alexandre Beck? Você acha que elas são escritas para que qualquer leitor as compreenda? Será que todos os leitores compreenderão os mesmos sentidos dessas tirinhas? Se eu conhecer a história da Ditadura na Argentina, compreenderei as tirinhas da Mafalda de uma maneira diferente de um leitor que não conhece tal período da história? As tirinhas de Armandinho produzirão o mesmo sentido para leitores adultos e para leitores infantis? As perguntas apresentadas aqui servem para incitar a sua reflexão acerca da importância de se considerar o contexto comunicacional no momento da produção escrita e oral.

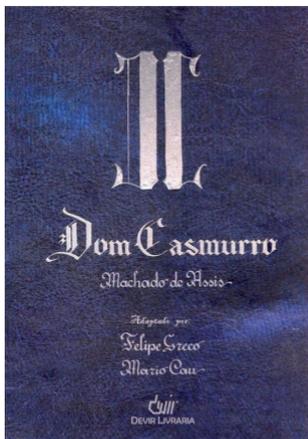
Nesse sentido, o contexto, sob uma perspectiva interacionista, orienta a produção escrita e se transforma no decorrer da atividade discursiva. A partir dele, a produção escrita ou oral se forma e se transforma, dependendo das suposições levantadas pelo locutor a respeito dos seus interlocutores. Assim, caso seja necessário produzir um texto sobre Machado de Assis voltado para o público infanto-juvenil, o autor irá supor o que as crianças e os adolescentes conhecem sobre Literatura Brasileira, sobre o autor em questão, vai buscar citar as obras mais conhecidas desse autor, contextualizar o período histórico em que elas foram produzidas e procurar escrever essas informações em uma linguagem acessível a esse público, no que diz respeito às construções sintáticas e vocabulário.

Vemos, portanto, a importância de o locutor/autor conhecer os seus interlocutores/leitores para selecionar a variante linguística adequada à situação de interação.



Exemplificando

Figura 1.3 | Capa do livro *Dom Casmurro*, em quadrinhos



Fonte: <<https://www.saraiva.com.br/dom-casmurro-encadernado-4534680.html>>. Acesso em: 24 out. 2017.

Um exemplo interessante de adaptação de um texto para um público específico é a adaptação da obra *Dom Casmurro* para adolescentes. O roteirista Felipe Greco e o quadrinista Mario Cau adaptaram a famosa obra de Machado de Assis para o formato de quadrinhos, fazendo modificações no vocabulário para que a obra seja mais próxima à realidade dos adolescentes nos dias atuais.

Até o momento, discutimos sobre estratégias de produção de texto para elaborarmos textos claros e objetivos e vimos a importância de se considerar o contexto e os interlocutores nessa produção. Porém, quando falamos sobre questões de clareza e objetividade textual, estamos também falando sobre o modo como o leitor compreende esse texto. Segundo Koch e Elias (2010, p. 32) “a escrita, ao longo do tempo, foi e vem se constituindo como um produto sócio-histórico-cultural, em diversos suportes e demandando diferentes modos de leitura” e, complementando, diferentes modos de compreender um texto.

Vamos retomar a reflexão proposta anteriormente referente às tirinhas da Mafalda. Uma das questões propostas era refletir se seria

possível compreender as tirinhas dessa personagem da mesma forma se elas fossem lidas por leitores com conhecimentos de mundo diversos. A resposta é não! Um leitor que conhece a situação política da Argentina na época da Ditadura compreenderá as histórias de Mafalda de uma determinada maneira, ou seja, fará uma leitura focando as questões políticas. Assim, segundo Marcuschi (2008:231), “compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade”. Nesse sentido, entendemos o ato de ler e compreender como práticas sociais, conforme apresentado por Kleiman:

A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. (2004, p. 14)

Chamamos atenção para o fato de a leitura, e não apenas a produção escrita, considerar o contexto em que se estabelece a interação e as inferências possíveis de serem feitas para a produção de sentidos entre interlocutores, sendo considerada por Marcuschi (2008) como uma atividade de “coautoria”, o que nos mostra que o sentido não está apenas no texto, mas é constituído em um processo de interação entre leitor/autor/texto.



Assimile

Marcuschi (2008, p. 241) toma a leitura como uma atividade de “coautoria” entre leitor e autor, pois considera que os sentidos “são parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor”.

A leitura, portanto, como um processo de interação que ocorre entre leitor/autor/texto, é vista como uma atividade coletiva, estabelecida no seio da sociedade. Nesse sentido, a compreensão não é uma simples atividade de localização das informações no texto,

de localizar pistas, mas sim uma “construção de sentidos com base em atividades de inferências. Para compreender bem um texto, tem que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à sua produção de sentido” (MARCUSCHI, 2008, p. 233).



Pesquise mais

Para se aprofundar na questão da leitura, sugerimos as seguintes obras:

- KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Editora Pontes, 2005.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Nesses dois livros, você poderá compreender de forma mais aprofundada o modo como a leitura é considerada pelos estudos sociointeracionistas e, assim, entender melhor a importância de se considerar a leitura como uma prática social.

Ao falarmos que o ato de interpretar um texto se estabelece pela interação entre os sujeitos e o próprio texto, não significa que um leitor poderá compreender o que bem entender do texto. Há limites para essa interpretação, sustentados pela “noção de referência e coerência produzidas interativamente e uma noção de texto como evento construído na relação situacional, sendo o sentido sempre situado” (MARCUSCHI, 2008, p.237).

Na constituição do sentido que ocorre por um processo de interação entre locutor, interlocutor e o próprio texto, é importante levarmos em conta as estratégias de organização textual que funcionam também na produção de sentidos. Trataremos agora da coesão e da coerência, critérios constitutivos da textualidade.

Quando lemos um texto e o consideramos bem escrito é porque conseguimos, no processo de leitura, compreender um projeto de dizer, podemos reconhecer um percurso das ideias construído por um encadeamento destas. Ou seja, um texto é considerado bem escrito quando não apresenta problemas de coesão e de coerência.

A coesão é voltada mais para os aspectos linguísticos ou superficiais do texto (KOCH, 1989; KOCH & ELIAS, 2010; MARCUSCHI, 2008), que, segundo Koch (1989, p. 19), “diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram ou (tomam recuperável) uma

ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual”. A coesão, nesse sentido, pode ser considerada como um facilitador da compreensão do texto, bem como da produção deste. Há dois tipos de coesão:

- Coesão referencial: trata dos aspectos semânticos, isto é, dos sinônimos, hiperônimos, pronomes, nomes genéricos, elementos metalinguísticos, elipses, entre outros. A coesão referencial, portanto, trata dos aspectos que constroem retomadas de elementos do texto e a progressão destes. Como exemplos desse tipo de coesão, temos a anáfora e a catáfora. Esse tipo de estratégia é usada para que não haja repetição de termos em um texto.



Assimile

A anáfora trata do termo que retoma elementos já referidos no texto, por exemplo: João não vem amanhã para escola. Ele está doente. O pronome ele se refere ao termo João.

A catáfora se refere a um termo que ainda não apareceu no texto, por exemplo. Ele é um homem muito metuculoso, esse prefeito. Você apenas saberá a quem o pronome ele se refere após a aparição do substantivo prefeito.

- Coesão sequencial: trata da coesão realizada por meio de conectivos, isto é, as conjunções que conectam frases e períodos, dando uma sequência às ideias do texto. Além dos conectivos, a pontuação é também extremamente relevante para a estruturação e organização textual.

Para você compreender melhor a coesão referencial e a sequencial, vejamos o exemplo seguinte:

Maria caiu do balanço. Maria se machucou. Levamos Maria para o hospital.

A repetição constante do nome de Maria e a ligação realizada apenas por ponto final nos causa uma estranheza, não é? Veja agora a diferença desse texto após usarmos recursos coesivos:

Maria caiu do balanço, se machucou e por isso a levamos ao hospital.

Veja que utilizamos o pronome oblíquo e a elipse para nos referirmos a Maria e conectamos os períodos com vírgula e conjunção. O texto ficou bem melhor, não é mesmo?

Mas, como já dito, não é apenas a coesão que estrutura um texto. A coerência é tão importante quanto. Segundo Marcuschi (2008, p. 121), a coerência é o “resultado de uma série de atos de enunciação que se encadeiam sucessivamente e que formam um conjunto compreensível como um todo”. Ou seja, a coerência é uma atividade ligada à interpretação do texto, diferente da coesão, que se constitui na superfície textual. Justamente por se tratar de uma atividade interpretativa, dizemos que a coerência pode ser entendida como “uma relação de sentidos que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não local” (MARCUSCHI, 2008, p. 121), como ocorre com a coesão. Vejamos o seguinte poema, presente no livro de Irandé Antunes (2005, p. 174), sobre coerência textual:

*Subi a porta e fechei a escada.
Tirei minhas orações e recitei meus sapatos
Desliguei a cama e deitei-me na luz*

*Tudo porque
Ele me deu um beijo de boa noite
(Autor anônimo)*

Subir a porta, fechar a escada, tirar as orações, recitar os sapatos, desligar a cama e deitar-se na luz são informações incoerentes, porque não se referem à verdade de mundo, porém, no final do poema, compreendemos o porquê de toda a confusão: o eu lírico recebeu um beijo de boa noite do seu amor, logo ele está apaixonado. Assim, para compreendermos esse poema, é necessário que saibamos que pessoas apaixonadas ficam “no mundo da lua” e, desse modo, o texto se torna coerente. Ou seja, é o ponto de vista do leitor que torna o texto coerente, o que nos permite dizer que a coerência é uma atividade cognitiva e discursiva de produção de sentido, sendo ela um trabalho do leitor sobre “as possibilidades interpretativas do texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 122).

Chegamos ao final deste percurso teórico. Buscamos explicitar aspectos e estratégias que permitem que o autor/locutor produza textos claros para os seus leitores/ouvintes. Vimos a importância de se considerar o contexto situacional para a produção de sentidos, a qual ocorre no processo de interação entre os interlocutores. Também apresentamos a importância dos critérios de coesão e coerência para a organização e produção de sentidos no texto. Além disso, pudemos compreender que a interpretação de texto se constitui como um

produto da interação entre leitor, texto e autor, ou seja, a leitura é uma ação coletiva e social.

Sem medo de errar

Chegou a hora de retomarmos algumas problemáticas apresentadas no início desta seção. Após este percurso teórico, como poderemos ajudar a professora Mariana a explicar para os seus alunos como elaborar um texto claro e que seja possível de ser compreendido pelos seus interlocutores, apesar da complexidade da linguagem, da sua possibilidade de sempre se desdobrar em sentidos outros? Produzir um texto claro e objetivo que seja compreendido por todos é uma ilusão, pois, primeiramente, é importante ter em mente que o sentido não se produz a partir do locutor, mas sim em um jogo de interação entre os sujeitos – locutor e interlocutor. É a partir desse processo de interação, em que os sentidos se constituem, que podemos pensar em estratégias que nos permitam produzir textos possíveis de serem compreendidos pelos nossos leitores/ouvintes.

A professora Mariana pode utilizar estratégias que provavelmente aprendeu em sua faculdade de Letras. O primeiro ponto é considerar a língua como uma prática social, e não apenas como um conjunto de códigos. Considerando o aspecto social da língua, Mariana poderá mostrar para seus alunos a importância de se considerar o contexto de produção para a constituição de sentidos: é importante, no momento da escrita ou do discurso oral, ter em mente quem será o interlocutor, o que irá dizer, qual o propósito desse dizer, bem como o local, a época e como esse dizer será veiculado. Essas questões são relevantes no sentido de fazer os alunos pensarem que, no momento da elaboração de um texto, devemos sempre levar em conta os conhecimentos de mundo compartilhados, bem como aspectos sócio-histórico-culturais, que também trabalham na produção de sentidos. Essas questões ajudarão os alunos a compreenderem até mesmo os processos de leitura e interpretação de texto, que não se resumem a localizar informações no texto, mas têm a ver com uma ação coletiva e social, envolvendo a relação entre leitor/texto/autor para a produção dos sentidos. Além disso, a professora Mariana também pode mostrar, por meio de exemplos, a relevância da coesão e da coerência, critérios de organização textual, para a significação do texto.

Por meio da discussão dessas estratégias, Mariana poderá incentivar seus alunos a produzirem textos voltados para um determinado público. Para vencer esse desafio, os alunos precisarão sempre levar em conta o contexto situacional, seus leitores, bem como os conhecimentos de mundo deles e, por fim, mecanismos de organização dos sintagmas, frases, períodos e ideias no texto.

Avançando na prática

Problemas de compreensão de texto

Descrição da situação-problema

Professora Mariana, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos alunos em relação à produção e compreensão de texto, apresenta-lhes um texto jornalístico do século XVIII que ela encontrou no site da Biblioteca Nacional, falando a favor da escravidão no Brasil. Os alunos ficam muito incomodados com o texto devido ao conteúdo e ao vocabulário usado, o que gerou problemas de compreensão. Como a professora poderá explicar o porquê desse incômodo, tanto referente ao conteúdo quanto ao vocabulário usado? Se você fosse Mariana, quais estratégias de produção e compreensão de texto usaria para explicar para os alunos o motivo de não estarem conseguindo compreender o texto?

Resolução da situação-problema

A professora Mariana poderá iniciar a discussão com os alunos chamando atenção para o fato de o texto ter sido escrito no século XVIII, ou seja, época em que a escravidão no Brasil era legalizada. A professora, a partir do contexto histórico, poderá trabalhar com os alunos aspectos relacionados ao público leitor da época, bem como ao contexto social. A partir de então, os alunos poderão perceber que o modo como a reportagem do jornal havia sido escrita tinha relação com o contexto da época. Para incitar a discussão, Mariana poderia perguntar aos alunos como aquele conteúdo seria interpretado atualmente. Isso possibilitará fazer com que eles compreendam que a leitura e compreensão de texto, por serem práticas sociais, estão situadas historicamente e socialmente, e, provavelmente, um texto a

favor da escravidão, nos dias de hoje, geraria repulsa e desconforto, conforme a reação dos seus alunos.

Em relação ao vocabulário, a professora poderá chamar atenção para as palavras que, provavelmente, no século XVIII, eram comuns na linguagem culta, mas hoje em dia são desconhecidas por grande parte da população. Isso não significa que os alunos sejam incapazes de compreender o texto, pois não são, já que eles se sentiram incomodados pelo conteúdo, mas sim que o vocabulário e até mesmo as estruturas sintáticas é desconhecida até de parte do público atual que lê jornais.

Uma atividade interessante que a professora Mariana poderia propor aos seus alunos seria transformarem a notícia veiculada no século XVIII sobre escravidão em uma outra que poderia ser publicada em um jornal nos dias de hoje, levando em conta o contexto histórico-social e público leitor. Esse exercício faria com que os alunos trabalhassem com as questões apresentadas nesta seção: contexto de uso da língua, leitor, clareza, objetividade, organização textual e leitura e compreensão textual.

Faça valer a pena

1. Segundo Koch e Elias, ao considerar o texto como uma ação verbal sustentada pela concepção de língua como prática social, o texto passou a ser considerado como um “lugar de interação entre os sujeitos sociais” (2010, p. 79). A partir disso, não apenas os elementos linguísticos interessavam na produção textual, mas também os elementos extralinguísticos.

Teoricamente, esses elementos extralinguísticos são nomeados de:

- a) Cotexto.
- b) Contexto.
- c) Coesão.
- d) Coerência.
- e) Correferência.

2. Leia o recorte a seguir, extraído da crônica “O vendedor de palavras”, de Fábio Reynol, que remete à conversa entre o comerciante de palavras e um possível cliente:

Cliente: [...] — O senhor não acha muita pretensão? Pegar um...

Vendedor: — Jactância.

Cliente: — Pegar um livro velho...

Vendedor: — Alfarrábio.

Cliente: — O senhor me interrompe!

Vendedor: — Profaço.

Cliente: — Está me enrolando, não é?

Vendedor: — Tergiversando.

Cliente: — Quanta lenga-lenga...

Vendedor: — Ambages.

Cliente: — Ambages?

Vendedor: — Pode ser também evasivas.

Cliente: — Eu sou mesmo um banana para dar trela para gente como você!

Vendedor:— Pusilânime.[...]

(Adaptado de REYNOL, F. O vendedor de palavras. Disponível em: <http://www.releituras.com/ne_freyno_vendedor.asp>. Acesso em: 30 set. 2017)

Tendo em mente o que você aprendeu nesta seção acerca de leitura e compreensão de texto, assinale a alternativa correta:

- a) O trecho apresentado foi escrito apenas para pessoas que possuem um vocabulário erudito, não podendo ser compreendido por qualquer um.
- b) Para compreender o trecho apresentado, não é necessário saber o sentido das palavras jactância, alfarrábio, profaço, tergiversando, entre outras, pois essas palavras não são importantes no texto.
- c) O trecho apresentado contém palavras cujo significado não faz parte vocabulário de grande parte dos brasileiros, porém podemos compreender o significado dessas palavras a partir do jogo estabelecido entre a fala do cliente e a do vendedor.
- d) O trecho apresentado contém palavras cujo significado não faz parte vocabulário de grande parte dos brasileiros, o que mostra que foi um texto escrito para ser compreendido apenas pela elite cultural, que domina tal vocabulário.

e) O trecho apresentado contém palavras cujo significado não faz parte vocabulário de grande parte dos brasileiros e justamente por isso não pode ser compreendido por nenhum leitor, já que não se pode inferir nada a partir do texto.

3. Leia o excerto a seguir, extraído do conto "Circuito fechado", de Ricardo Ramos:

[...] Chinelos, vaso, descarga. Pia, sabonete. Água. Escova, creme dental, água, espuma, creme de barbear, pincel, espuma, gilete, água, cortina, sabonete, água fria, água quente, toalha. Creme para cabelo, pente. Cueca, camisa, abotoaduras, calça, meias, sapatos, gravata, paletó. Carteira, níqueis, documentos, caneta, chaves, lenço, relógio, maço de cigarros, caixa de fósforos.[...]

(Adaptado de: RAMOS, R. Circuito fechado. São Paulo: Ed. Azul, 2012).

A partir dos seus conhecimentos a respeito de coesão e coerência, podemos dizer que o texto "Circuito fechado" é:

- a) Um texto com problemas de coesão, pois não apresenta elementos que permitam fazer uma sequenciação e referenciação das estruturas textuais, o que gera um problema de coerência.
- b) Um texto com problemas de coesão, pois não apresenta elementos que permitam estabelecer a sequenciação e a referenciação das estruturas textuais, porém esses problemas não interferem na coerência do texto.
- c) Um texto que utiliza apenas substantivos para constituir as frases não verbais do texto, o que não nos permite compreender sobre o que ele trata, mas que apresenta uma coesão clara e bem estruturada.
- d) Um texto cuja coesão se estabelece com o uso de substantivos concretos referentes a ações do dia a dia, o que nos permite compreender, de forma coerente, a construção do cotidiano de uma pessoa.
- e) Um texto que nos permite por meio de uma análise do critério da coerência, compreender o cotidiano de uma pessoa. Apesar de ser um texto coerente, apresenta sérios problemas de coesão por não apresentar conectivos.

Referências

- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística (parte I). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- ANDRADE, Oswald de. **Cadernos de poesia do aluno Oswald**. São Paulo: Círculo do Livro, 1985. 72 p.
- BAGNO, Marcos. **A gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Editora Parábola, 2012.
- _____. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto Editora, 2008.
- _____. (1999) **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Editora Loyola, 2007.
- _____. Nada na língua é por acaso: **Presença Pedagógica**, v. 12, n. 71, p. 23, set./out. 2006.
- _____. **A norma oculta**: língua e poder na sociedade Brasileira. 2. ed. São Paulo. Editora Parábola, 2003.
- BERTAGNOLI, Danusa Lopes. **Estudo enunciativo sobre o funcionamento do “super” como forma livre e sua relação com o dizer feminino**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas. 2014.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMACHO, Roberto Gomes. Sociolinguística (parte II). In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística 1: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- _____. A variação linguística. In: **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o segundo grau**. São Paulo: CENP; Secretaria do Estado da Educação, 1978. v. 4. p. 17.
- CAMINHA, Pero Vaz. **A Carta a El Rei D. Manuel, sobre o achamento do Brasil**. São Paulo: Martin Claret, 2002. 98 p.
- GUIMARÃES, Thelma de Carvalho. **Comunicação e linguagem**. São Paulo: Pearson, 2012.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. (publicado originariamente em russo, 1930).

BARBISAN, B. B; TEIXEIRA, M. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. In: **Organon**: revista do Instituto de Letras da UFRGS, v. 16, n. 32-33,

BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral I**. 3. ed. Campinas: Pontes Editora, 1991.

BRAIT, B. (Org.). A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: _____ et al. **Diálogos com Bakhtin**. 2. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Campinas: Pontes Editora, 1987.

FROSSARD, E. C. M. A teoria do dialogismo de Bakhtin e a polifonia de Ducrot: pontos de contato: **Revista (Con)textos linguísticos**, v. 2, n. 2, 2008

GUIMARÃES, T. C. **Comunicação e linguagem**. São Paulo: Pearson Editora, 2012.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Ed. Cultrix, 2007.

ANTUNES, I. **Lutar com as palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

KLEIMAN, A. **Abordagens de leitura**. Belo Horizonte: Scripta, 2004.

KOCH, I. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2010.

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

Gêneros discursivos: práticas de comunicação

Convite ao estudo

Se atentarmos para o modo como nos comunicamos oralmente ou por escrito, veremos que realizamos esse ato por meio de textos, sejam eles simples, como os diálogos, ou mais complexos, como os romances. Esses textos que circulam em nosso meio social, fundamentais para a interlocução entre os sujeitos, são nomeados teoricamente de gêneros discursivos.

Ao longo desta unidade, você entrará em contato com questões sobre os gêneros discursivos, o que lhe permitirá compreender o funcionamento deles na nossa sociedade bem como sua relação com a educação, especificamente a educação escolar, e com os meios digitais, tão importantes na contemporaneidade. Ao final desta unidade, você será capaz de elaborar uma proposta de atividade pedagógica voltada para o ensino médio que contemple o uso de gêneros midiáticos.

Para isso, vamos acompanhar a trajetória de Pedro, um professor de produção de texto, antenado com as novas tendências de ensino, que adora utilizar as novas tecnologias em prol da educação. Neste ano, ele assumiu a turma do 1o ano do ensino médio de um colégio particular no interior do estado de São Paulo. Quando chegou à escola, observou que, na aula de Produção Textual, era ensinado aos alunos apenas a escrita de narração e dissertação, e não havia abertura para o ensino de outros gêneros, como crônicas, notícia, entre outros. Isso o fez perceber que a coordenação pedagógica era bem tradicional e, talvez, não permitiria que ele experimentasse novas formas de se ensinar produção textual. No primeiro contato com a turma, depois de uma longa conversa com os alunos para conhecê-los, notou que todos acessavam a

internet todos os dias para ler blogs e assistir a *vlogs*. Com essa informação, Pedro decidiu propor um projeto um tanto audacioso para uma escola tradicional: a criação de um blog da escola para que os alunos pudessem publicar os seus textos, bem como apresentar informações sobre eventos da escola. Pedro, então, está com a difícil missão de convencer a coordenação a apoiar o projeto.

Como Pedro poderá apresentar os gêneros discursivos à coordenação pedagógica? Como explicar a relevância dos gêneros para o processo de interlocução entre os sujeitos? Como tratar dos gêneros, principalmente dos gêneros que circulam nas novas mídias, como a internet?

Para responder a essas questões, percorreremos um caminho teórico em que conceituaremos os gêneros discursivos, assim como apresentaremos exemplos em meio às práticas comunicativas. Além disso, trataremos dos gêneros multissemióticos e de hipertexto, importantes para compreender os gêneros na era digital. Também mostraremos com o estudo dos gêneros discursivos é relevante para as práticas de leitura e escrita trabalhadas na escola.

Para isso, focaremos no resumo e na resenha, importantes para o ambiente escolar e acadêmico. Por fim, discutiremos de forma mais intensa os gêneros no meio digital, dando ênfase à questão da oposição entre informação e opinião na mídia de massa, bem como à questão dos gêneros midiáticos e seu funcionamento diante dos suportes digitais. Vamos juntos neste percurso?

Seção 2.1

Os diversos gêneros discursivos: formas de se comunicar

Diálogo aberto

Um profissional da área de Letras trabalha constantemente com a linguagem expressa por meio de textos. Esses textos são constituídos na sua relação com as práticas sociais, culturais e históricas das sociedades e são denominados de gêneros do discurso. Na nossa sociedade atual, temos gêneros orais e escritos, bem como os que circulam na internet. Um professor da área de Letras deve conhecer a função desses gêneros de forma crítica para poder compreendê-los e ensinar como produzi-los.

Por considerar a importância dos gêneros discursivos no ambiente escolar, Pedro, professor de Produção Textual do ensino médio, deseja propor à coordenação pedagógica de sua escola um projeto de elaboração de um blog. Para convencer a coordenação, que é um tanto conservadora, ele precisará mostrar a importância que esse projeto terá no aprendizado dos alunos e, para isso, terá que explicar a relevância dos textos que circulam nos blogs para a formação dos alunos como leitores e como autores. Pedro decide apresentar o projeto sustentado na teoria dos gêneros discursivos, mostrando a importância que os textos que circulam em nosso cotidiano têm para o aprendizado dos alunos. Como Pedro poderá, então, explicar à coordenação que o ensino de escrita não deve se centrar apenas na narração e na dissertação? Como inserir o ensino dos gêneros discursivos na escola? Se você fosse Pedro, quais exemplos apresentaria à coordenação?

Para ajudar o professor Pedro nessa empreitada, será fundamental a discussão sobre o conceito de gêneros discursivos, tratado por Bakhtin, bem como a consideração de sua função social. Nesta discussão, será relevante a apresentação de exemplos de gêneros que circulam em nossa sociedade, ou seja, que constituem as nossas

práticas comunicativas. Também conceituaremos os gêneros semióticos e hipertextos e, para que você possa compreendê-los melhor, buscaremos analisar um texto representativo desse gênero. Vamos agora trilhar esse percurso teórico para ajudar o professor Pedro a convencer a coordenação pedagógica da importância do trabalho com os gêneros discursivos no ensino médio e, por conseguinte, da elaboração do blog da escola.

Não pode faltar

Iniciamos esta parte da seção com a seguinte pergunta apresentada por Bhatia (1997, p. 629 apud MARCUSCHI, 2008, p. 150):

“Por que os membros de comunidades discursivas específicas usam a língua da maneira como o fazem?”

Essa questão nos remete a pensar em alguns pontos: como usamos a língua? Como se estrutura a linguagem? Como ela se materializa de forma que os sujeitos possam se comunicar entre si e com o mundo que os cerca? Se você atentar aos processos de interlocução entre os sujeitos, perceberá que essa interação sempre se estabelece na forma de textos, sejam eles orais ou escritos, conforme nos aponta Marcuschi (2008).

Esses textos não são construídos de forma aleatória, do modo como os sujeitos desejam e bem entendem. Somos sujeitos que vivemos em uma sociedade, fazemos parte de uma comunidade linguística que nos impõe algumas formas de organização, que é estruturante e configura o nosso modo de falar e de interagir por meio da língua.

Nesse sentido, os textos se organizam e significam dentro de práticas sociais/discursivas e são extremamente relevantes para pensarmos sobre o processo comunicativo construído entre os sujeitos. Para Bakhtin (1997, p. 279), em sua obra *Estética da criação verbal*, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.”



Pesquise mais

O teórico russo Bakhtin, em seu livro *Estética da criação verbal*, dedicou um capítulo todo para a reflexão sobre o funcionamento dos gêneros discursivos. Segundo o teórico, “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem” (BAKHTIN, 1997, p. 279). São as reflexões de Bakhtin que embasam atualmente muitas pesquisas na área dos gêneros discursivos.

Além desse capítulo, você pode assistir ao vídeo sobre os gêneros do discurso, postado pela Univesp:

UNIVESP. Os gêneros do discurso. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WOdYU2QURAI>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
(Vídeo do Youtube)

Assim, a apropriação da linguagem por meio dos gêneros discursivos, conforme afirma Marchuschi (2008), é fundamental para o estabelecimento das redações sociais e “de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (MARCHUSCHI, 2008, p. 154). Conforme a esfera da atividade humana se desenvolve e fica mais complexa, a variedade de gêneros vai se ampliando e desenvolvendo, tornando-se mais complexa também, conforme nos ensina Bakhtin (1997). Vamos pensar no desenvolvimento dos gêneros escritos. Conforme a nossa sociedade passou a dar uma importância maior à escrita, houve um maior desenvolvimento dos gêneros escritos. Isso não significa, porém, que os gêneros orais sejam menos importantes que os escritos, pois eles são tão relevantes para a comunicação humana quanto os escritos.



Assimile

Um conceito importante a ser compreendido é o de “esfera das atividades humanas”. Tal termo é definido como sendo “a instância organizadora da produção, circulação, recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos em nossa sociedade. Os gêneros discursivos integram as práticas sociais e são por elas gerados e formatados” (ROJO, [s.d.], [s.p.]). Complementando essa citação de Rojo, é importante considerar que as “esferas de atividades” não são fixas e separadas, mas se relacionam entre si, organizando nossas práticas discursivas.

Pensando nos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade atual, temos aqueles vinculados à esfera do jornalismo, como as notícias, reportagens, editoriais, artigos de opinião; temos

os relacionados às esferas literárias, como os contos, romances, e temos outros que se relacionam com ambas as esferas, como é o caso da crônica – encontrada em coletâneas de obras literárias e em jornais. Se pensarmos em nossas relações sociais e práticas discursivas, nós possuímos diversas formas de organização social, ou seja, transitamos por várias esferas discursivas, o que nos permite dizer que há uma variedade inesgotável de gêneros do discurso. Nesse sentido, “uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado” (BAKHTIN, 1997, p. 284). Vejamos uma receita culinária:

Bolo caseiro

Ingredientes:

2 xícaras (chá) de açúcar

3 xícaras (chá) de farinha de trigo

4 colheres (sopa) de margarina

3 ovos

1 e 1/2 xícara (chá) de leite

1 colher (sopa) bem cheia de fermento em pó

Modo de preparo

- Bata as claras em neve e reserve. Misture as gemas, a margarina e o açúcar até obter uma massa homogênea.

- Acrescente o leite e a farinha de trigo, aos poucos, sem parar de bater.

- Por último, adicione as claras em neve e o fermento. Despeje a massa em uma forma grande de furo central untada e enfarinhada.

- Asse em forno médio a 180 °C, preaquecido, por aproximadamente 40 minutos ou até quando, ao furar o bolo com um garfo, este saia limpo.

O que podemos concluir acerca desse texto: observamos que há uma estrutura, que é típica de outras receitas culinárias, não é mesmo? Há uma lista de ingredientes, a quantidade destes para a preparação do bolo e, logo em seguida, apresenta-se o modo de preparo da receita, com verbos no imperativo, contendo instruções de como devemos proceder para preparar o bolo. Observamos, assim, que há, além de uma estrutura, um objetivo, um propósito: ensinar a fazer um bolo. Nesse sentido, é importante observar que os sujeitos apenas são capazes de elaborar um gênero se já conhecem a sua estrutura, mas, principalmente, a sua função social.



Todo gênero discursivo apresenta um objetivo, uma função social, o que é fundamental para definir um determinado texto como pertencente a um determinado gênero. Por exemplo:

- A notícia, assim como a reportagem, tem a função de informar os fatos e acontecimentos para o público.
- Os artigos de divulgação científica servem para apresentar as novas descobertas científicas para um público leigo.
- Os textos instrucionais, como os manuais, têm a função de instruir como proceder em determinadas situações.
- As resenhas têm o propósito de apresentar de maneira crítica uma obra, uma peça de teatro ou um filme.
- Os artigos de opinião têm o objetivo de apresentar a opinião de um articulista, de um especialista da área, sobre um determinado tema.

Nesse sentido, Marcuschi (2008) afirma que:

Os gêneros são **formas verbais de ação social estabilizadas** e recorrentes em textos situados em comunidades de práticas em domínios discursivos específicos. Assim os gêneros se tornam propriedades inalienáveis dos textos empíricos e servem de guia para os interlocutores, dando inteligibilidade às ações retóricas (MARCUSCHI, 2008, p.159).

Destacamos dessa citação a parte em que o autor afirma que os gêneros são “formas verbais de ação estabilizadas”. Isso não significa que os gêneros possuam estruturas fixas e estabilizadas, ou seja, todos os textos representativos dos gêneros receita, notícia, crônica terão a mesma estrutura. Para que essa questão fique mais clara, vejamos o seguinte exemplo:

Viva saudável com os livros Diógenes

Os livros Diógenes acham-se internacionalmente introduzidos na biblioterapia

Posologia

As áreas de aplicação são muitas. Principalmente resfriados, corizas, dores de garganta e rouquidão, mas também

nervosismo, irritação em geral e dificuldade de concentração. Em geral, os livros Diógenes atuam no processo de cura de quase todas as doenças para as quais prescrever-se descanso. Sucessos especiais foram registrados em casos de convalescença.

[...]

Precauções/riscos

Em geral, os livros Diógenes são bem tolerados. Para miopia, aconselham-se meios de auxílio à leitura. São conhecidos casos isolados nos quais o uso prolongado produziu dependência.

[...]

(MARCUSCHI, 2008, p. 165)

Observamos que esse texto, apesar de apresentar uma estrutura de uma bula de remédio, não tem o objetivo de dar informações sobre o medicamento, mas sim de fazer a propaganda sobre uma determinada editora. Pensando na configuração dos gêneros discursivos, Bakhtin destaca três elementos: o conteúdo temático, o estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional (características estruturais do texto) (BAKHTIN apud COSTA; SALCES, 2013). Sabemos que há uma estrutura padrão de alguns gêneros, pois quando vamos escrever ou ler uma notícia ou uma receita culinária, como vimos anteriormente, já temos uma determinada estrutura em mente, o mesmo ocorre quando vamos ler uma crônica, uma notícia de jornal etc., ou seja, já temos uma ideia do que esperamos do texto, porém os gêneros “são formas culturais e cognitivas da ação social, corporificados na linguagem como entidades dinâmicas, cujos limites e demarcações se tornam bem fluidos” (MILLER, 1984 apud MARCUSCHI, 2008, p. 151). Tendo em mente esse apontamento de Marcuschi e o texto *Viva saudável com os livros Diógenes*, podemos dizer que o que define um gênero discursivo é a sua função social, e não a sua estrutura.



Reflita

Segundo os pesquisadores da área de Linguística, pelo fato de os gêneros não terem uma forma estrutural fixa, serem dinâmicos, é impossível encaixá-los de forma definitiva em determinadas classificações. Por

isso, é importante considerar a sua função social, bem como analisar a heterogeneidade tipológica que constitui os gêneros do discurso. Por exemplo, em uma carta pessoal, podemos observar gêneros constituídos por sequências linguísticas que nos remetem à narração, à argumentação, à exposição, à descrição e à injunção. Será que todos os gêneros possuem várias sequências linguísticas constituindo-os? Será que podemos utilizar as sequências linguísticas como um indicio de classificação de gênero? Podemos ensinar os gêneros discursivos apenas ensinando as sequências tipológicas que os constituem?

Outro ponto relevante acerca dos gêneros é que estes, por estarem inseridos nas práticas sociais e constituídos dentro de *domínios discursivos*, são culturais, ou seja, significam dentro de uma determinada cultura. Domínio discursivo, segundo Marcuschi (2008, p. 155) se relaciona ao termo “esfera da atividade humana”, apresentado por Bakhtin, e considera o discurso religioso, jurídico, etc. como sendo *instâncias discursivas*. Conforme o autor:

“constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Assim, determinados gêneros apenas podem ser elaborados por sujeitos legitimados socialmente para produzi-los. Justamente por isso apenas um tabelião poderá expedir uma certidão de casamento, o que reforça a ideia de que a língua é uma forma de ação, uma forma de o sujeito se significar, e não apenas um modo de se comunicar e informar, como já discutimos na unidade anterior.

Ainda em relação ao fato de os gêneros discursivos se constituírem dentro das *esferas das atividades humanas*, não podemos deixar de considerar, nos dias de hoje, os gêneros que circulam na internet. Será que eles apresentam as mesmas características que os gêneros que circulam por meio impresso? Se apresentam diferenças, quais são elas?

Atualmente, pela grande importância que a web tem em nossa sociedade, têm investido muito em pesquisas sobre os gêneros multissemióticos e hipertextos. Uma pesquisadora relevante da área é Roxane Rojo. Segundo a autora, os gêneros multissemióticos “são textos

compostos de muitas linguagens (ou modos ou semióse) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 13). Como exemplo de gêneros multissemióticos, temos desde as páginas de uma revista – que necessita de texto, imagem, diagramação, edição – até as animações, *stop motion*, animes, remixes, videocliques, *fanclips* etc.

Vamos explorar um pouco mais um desses gêneros: o anime. Os animes são reproduções audiovisuais que nasceram de um outro gênero, o mangá, o qual circula por meio impresso. Para compreender o gênero anime, é interessante entender o mangá. Esse gênero é composto por desenhos feitos a partir de uma técnica tipicamente japonesa, podem ou não ser distribuídos em quadros, diferentemente das histórias em quadrinhos, possuem textos em forma de diálogo, que devem ser lidos da direita para a esquerda, porque reproduzem o modelo de leitura dos ideogramas japoneses. Para a produção dos animes, portanto, é preciso realizar uma composição de desenho, escrita, edição de som e vídeo. Veja que são necessários inúmeros conhecimentos para que o anime seja produzido, além de apenas sua estrutura e função social. É preciso, assim, dominar inúmeras formas de letramentos – letramento digital, letramento artístico, letramento da escrita – para fazer um anime.

Figura 2.1 | Reprodução de um anime



Fonte: <<https://www.istockphoto.com/br/vetor/anime-garota-de-p%C3%A0lo-comprido-vermelho-gm492034396-76093261>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

Os textos que circulam no meio digital, além de demandar múltiplos conhecimentos para serem produzidos e compreendidos,

também não são estáticos, como os impressos e, por essa diferença, são conhecidos como hipertextos. Os hipertextos não são tratados como um gênero discursivo, mas sim “como um modo de produção textual que pode estender-se a todos os gêneros dando-lhes neste caso algumas propriedades específicas (MARCUSCHI; XAVIER, 2009, p. 31). Xavier complementa essa definição, afirmando que o hipertexto é “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras faces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2009, p. 208).

Uma das propriedades específicas do hipertexto é a possibilidade de produção coletiva do texto e do conhecimento. O próprio ambiente da internet cria possibilidades que antes não eram possíveis em gêneros que circulavam no meio impresso.



Exemplificando

Um interessante ambiente de escrita e produção de conhecimento colaborativa na web é a Wikipédia. Segundo os dizeres do próprio site: “a Wikipédia é um projeto de enciclopédia colaborativa, universal e multilíngue estabelecido na internet sob o princípio wiki. Tem como propósito fornecer um conteúdo livre, objetivo e verificável, que todos possam editar e melhorar”. Essa informação está disponível na página principal da Wikipédia. Para obter mais informações, acesse esta página (disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikip%C3%A9dia:P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 15 nov. 2017).

Ainda sobre a questão do hipertexto e o seu caráter on-line, Lemke (2010 apud ROJO, 2012) ressalta a importância de os textos digitais estabelecerem referência e conexão com outros textos por meio dos hyperlinks, o que muda o processo de aprendizagem, já que permite ao leitor organizar a leitura conforme seu interesse, conferindo assim novas possibilidades de interpretação e produção de saberes.



Pesquise mais

Para saber mais sobre os gêneros que circulam nas mídias digitais, indicamos o livro *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos*, organizados por Luiz Antônio Marcuschi e Antônio Carlos Xavier, 2009, pela Editora Cortez.

Com base em Lemke (2010 apud ROJO, 2012) e nas considerações de Xavier, em seu artigo *Leitura, texto e hipertexto*, publicado em 2009, vemos que o hipertexto dá a possibilidade de o leitor traçar o seu percurso de leitura, de forma diferente de como ocorre na leitura de textos impressos. Os hipertextos são interativos, em vários níveis (interface, ferramentas, espaços em rede, ligação com outros hipertextos, redes sociais). Na mídia digital, o leitor/ usuário tem a possibilidade de interagir, conforme nos aponta Rojo (2012), havendo assim a construção de um diálogo entre os textos em rede, conectados por meio dos links e hyperlinks, que vão dando a possibilidade de o leitor ir a outras páginas, pesquisar outros termos, sem ficar preso apenas ao texto primeiro. Podemos dizer que há um outro modo de leitura construído pelo hipertexto, pelo digital. A leitura, nesse sentido, passa a ser em espiral produzida pelo percurso do próprio leitor, deixando de ser linear.

Chegamos ao final desta parte conhecendo um pouco mais sobre os gêneros do discurso e sua relação com as práticas comunicativas, seja no ambiente off-line, seja no ambiente on-line. Estes conhecimentos serão fundamentais para que o professor Pedro possa elaborar o projeto com uma boa fundamentação teórica.

Sem medo de errar

Chegamos ao momento de ajudar o professor Pedro a convencer a coordenação pedagógica a aceitar o projeto de construção do blog da escola pelos alunos do ensino médio. Com os subsídios teóricos apresentados até o momento, você já é capaz de auxiliar Pedro no sentido de mostrar a relevância do trabalho com os gêneros para o desenvolvimento da leitura e da escrita, bem como a importância do estudo dos gêneros discursivos nos meios digitais, tão importantes na contemporaneidade.

O professor Pedro, assim como você neste momento, compreende a relevância de se ensinar as práticas de escritas e leitura por meio de gêneros que circulam em nossa sociedade, e não focar apenas no ensino de tipologia textuais, como é o caso da narração e descrição, por exemplo. O professor Pedro poderá explicar à coordenação pedagógica que o trabalho com os gêneros discursivos permitirá aos alunos entrarem em contato com diferentes

textos, como crônicas, contos, manuais de instrução, anúncios publicitários, artigos de opinião, notícias, entre outros, e a partir desse contato, esses alunos terão a possibilidade de compreender a função social e o modo de produção e de circulação desses textos. Além disso, Pedro poderá salientar, a partir dos gêneros que circulam no meio digital, pontos relevantes para a discussão do processo de leitura, escrita e produção de outros gêneros na contemporaneidade, salientando a questão da elaboração colaborativa, tão em voga atualmente, com sites como a Wikipedia, e o fato de o percurso da leitura ser construído pelo leitor, devido à presença de links nos hipertextos. Com esses conhecimentos, os alunos estarão cada vez mais inseridos nas práticas sociais, o que contribuirá para a formação de cidadãos mais críticos.

Essas questões apresentadas pelo professor Pedro já mostraram à coordenação pedagógica a relevância de um projeto voltado para a construção de um blog da escola, o que está fortemente vinculado aos interesses dos alunos atualmente: o mundo digital.

Avançando na prática

Analisando os textos apresentados no Facebook

Descrição da situação-problema

O professor Pedro, para promover o interesse dos alunos para a produção dos gêneros que circulam na internet, lançou um desafio para a sala: analisar um verbete da Wikipedia, tendo em mente questões de prática de leitura e escrita. Como o professor Pedro pode incentivar essa análise? Se você fosse Pedro, como mostraria as diferenças entre os gêneros publicados na web e os impressos?

Resolução da situação-problema

Para que os alunos possam desenvolver as análises e compreender as especificidades dos gêneros digitais, tão importantes para a elaboração de um blog, o professor Pedro pode sugerir que, na análise, os alunos comparem as diferenças e semelhanças entre um verbete publicado na Wikipédia e outro, publicado em meio impresso. Esta atividade será interessante para que os alunos

percebam que a diferença no modo de ler um texto na Wikipédia e um texto em uma enciclopédia ocorre devido à presença de links, que permitem que os leitores construam um percurso de leitura não linear. Além disso, essa atividade é fundamental para que o professor Pedro discuta a diferença dos gêneros digitais, como a Wikipédia, e de gêneros publicados na internet, como os contos, as crônicas para etc., que são textos transportados do impresso para o digital e que, por isso, não possuem relação de hipertextualidade com outros textos.

Faça valer a pena

1.



“Num país em que o encarceramento dos pobres e dos negros tornou-se uma política de Estado não escrita – e, paradoxalmente, acentuou-se nos governos democráticos que vieram depois da ditadura civil-militar (1964-1985), reforçar essa ideologia não é um detalhe. Tampouco um efeito colateral. É uma construção de futuro.” (BRUM, E. A lei não é para todos. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/04/opinion/1504537298_383906.html>. Acesso em: 12 out. 2017)

O trecho apresentado é um recorte de um artigo de opinião da articulista Eliane Brum.

Podemos dizer que o artigo de opinião aponta para a:

- a) Instância do cotidiano.
- b) Instância literária.
- c) Instância jornalística.
- d) Instância opinativa.
- e) Instância argumentativa.

2. Leia o excerto a seguir:



“Enfim: quem pode expedir um diploma, uma carteira de identidade, um alvará de soltura, uma certidão de casamento, um porte de arma, escrever uma reportagem

jornalística, uma tese de doutorado, dar uma conferência, uma aula expositiva, realizar um inquérito judicial e assim por diante?” (MARCUSCHI, 2014, p. 162)

Com base no excerto apresentado, podemos dizer que:

- a) Os gêneros discursivos são formas de estrutura fixa de comunicação humana, e os gêneros apresentados apenas podem ser expedidos por pessoas ou grupos sociais determinados.
- b) Os gêneros discursivos são constituídos em determinadas condições sociais de realização, ou seja, há determinados gêneros que só podem ser elaborados ou expedidos por pessoas ou grupos sociais determinados.
- c) Os gêneros discursivos são constituídos em determinadas condições sociais de realização, e qualquer sujeito da linguagem pode elaborar e expedir quaisquer gêneros que circulem em nossa sociedade.
- d) Os gêneros apresentados apresentam uma relação determinista com a sociedade, o que reafirma a importância da estrutura fixa dos gêneros discursivos em conjunto com a sua função social.
- e) Os gêneros discursivos não são constituídos em certas condições sociais de realização, ou seja, é possível que qualquer gênero discursivo possa ser elaborado e expedido por qualquer sujeito social.

3. Leia o excerto a seguir:

“Stop Motion (que poderia ser traduzido como “movimento parado”) é uma técnica que utiliza a disposição sequencial de fotografias diferentes de um mesmo objeto inanimado para simular o seu movimento. Estas fotografias são chamadas de quadros e normalmente são tiradas de um mesmo ponto, com o objeto sofrendo uma leve mudança de lugar, afinal é isso que dá a ideia de movimento.” (Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/player-de-video/2247-o-que-e-stop-motion-.htm>>. Acesso em: 16 out. 2017.)

Com base no que foi estudado, podemos dizer que os *stop motions* são considerados como exemplo de:

- a) Gênero multissemiótico, por serem necessários diversos conhecimentos para a elaboração do produto. Segundo o excerto, é preciso saber fotografar e editar para poder fazer um *stop motion*.
- b) Hipertexto, por serem necessários diversos conhecimentos para a elaboração do produto. Segundo o excerto, é preciso saber fotografar e editar para poder fazer um *stop motion*.

- c) Gênero multissemiótico, por ser dinâmico e fazer link com outros textos, outros sites e ambientes on-line.
- d) Hipertexto, por ser dinâmico e estar conectado com outros textos, outros sites e ambientes on-line por meio de link.
- e) Gênero multissemiótico, por estar conectado com outros textos por meio de link e elencar diversas habilidades do sujeito para a produção do *stop motion*.

Seção 2.2

Gêneros discursivos e educação

Diálogo aberto

O ensino de leitura e escrita sempre foi um desafio para o professor da área de Letras. Há muitos obstáculos a serem vencidos e um deles é o desinteresse dos alunos pelos textos trabalhados em sala de aula. Devido a isso, hoje em dia as teorias do letramento e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) propõem que sejam trabalhados em sala de aula textos que façam parte da realidade do aluno ou de práticas comunicativas presentes em nossa sociedade.

Para vencer esse desafio e promover o interesse pela leitura e escrita em seus alunos, o professor Pedro propõe um projeto para construir um blog para a sua escola. Esse projeto ainda precisa ser aprovado pela coordenação pedagógica, que demonstra ter uma postura conservadora em relação ao ensino. Antes de apresentar o projeto, Pedro decide realizar um trabalho com a turma do 1o ano do ensino médio baseado em gêneros discursivos. Ele usará esse trabalho como subsídio para mostrar à coordenação que o seu projeto poderá ter êxito. Ele decide elaborar um plano de aula cujo objetivo é ensinar aos alunos a produção de resumo e resenha, mostrando a função desses gêneros e dando ênfase à questão da leitura. Mas como organizar esse trabalho? Quais exemplos ele poderá utilizar para instigar o interesse dos alunos e articular com a ideia do blog? Se você fosse Pedro, como relacionaria os gêneros à leitura? Para ajudar o professor Pedro a elaborar esse plano de aula, será importante discutir, primeiramente, a relevância de se trabalhar os gêneros discursivos para o ensino de leitura e de escrita de forma contextualizada. Para isso, apresentaremos uma metodologia nomeada de *Sequência Didática*, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly, pesquisadores suíços da área do letramento. Além disso, também traremos exemplos de resumo e de resenha para discutir a estrutura e as funções sociais desses gêneros, bem como suas diferenças e semelhanças. Vamos agora adentrar nas questões teóricas, para podermos contribuir com o professor Pedro na elaboração do seu plano de aula? Vamos lá!

Não pode faltar

Na seção anterior, você entrou em contato com a teoria dos gêneros discursivos e pôde observar como estes estão inseridos em nossas práticas sociais. Devido à heterogeneidade dos gêneros e das práticas sociais, nesta seção faremos um recorte para ser discutido em sua relação com a educação, mais especificamente com o ensino da leitura e da escrita. Tendo em vista esse recorte, selecionamos para trabalhar aqui dois gêneros que, para a sua elaboração, dependem da leitura anterior de um outro texto ou obra: o **resumo** e a **resenha**. Esses dois gêneros, além de serem importantes para o meio escolar, também são para a vida acadêmica.

Começemos tratando da relação dos gêneros com a prática de ensino da leitura e da escrita. Devemos dizer aqui que esta não é uma questão tão simples, principalmente devido à diversidade e à heterogeneidade dos gêneros. Como ensinar língua materna por meio deles? Além dessa questão, Marcuschi (2014, p. 206) apresenta outra:

“Será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros?”

Essa questão nos leva a pensar nos inúmeros textos que circulam em nossa sociedade, bem como os gêneros que eles representam. Não estamos aqui falando apenas dos gêneros escritos, mas também dos orais, tão importantes quanto os primeiros. Nessa discussão, é fundamental considerarmos o propósito comunicativo do gênero, bem como os objetivos de ensino e aprendizagem da língua materna, sempre buscando analisar esse ensino de forma ampla, transcendendo o sistema linguístico, para relacionar o ensino de língua com as práticas de linguagem dos alunos. É preciso, portanto, refletir, até mesmo sobre os limites da aula de língua, como nos ensina Marcuschi:

Com efeito, quando nos indagamos a respeito dos limites da aula de língua, ou da inserção da aula de língua na vida diária, estamos nos indagando sobre o papel da linguagem e da cultura. **Nessa visão, é possível dizer que a aula de língua materna é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente interno ao sistema da língua e vai além da atividade comunicativa e informacional.** O meio em que o

ser humano vive e no qual ele se acha imerso é muito maior que seu ambiente físico e seu contorno imediato, já que está envolto também por sua história, sua sociedade e seus discursos. A vivência cultural humana está sempre envolta em linguagem e todos os textos situam-se nessas vivências estabilizadas simbolicamente. Isto é um convite claro para o ensino situado em contextos reais da vida cotidiana. (MARCUSCHI, 2014, p. 173)

Pensando justamente nesse ensino contextualizado, devemos tomar os textos como objetos para a prática educativa. Assim, no ensino da escrita precisamos considerar que em nossas práticas comunicativas produzimos textos diferentes, conforme as condições de produção. Nesse sentido, utilizamos técnicas diferentes, estilos diferentes, quando estamos escrevendo um artigo científico ou um bilhete de recado. O primeiro exige um grau de formalidade maior na escrita, um conhecimento da estrutura, por exemplo, diferente do segundo, que pode ser escrito em uma linguagem informal. Assim, no ensino de língua materna, no que diz respeito à produção de textos escritos, deve-se considerar que.

um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística (PCN, 1998, p. 23).



Refleta

Para que fique mais clara a questão dos diferentes estilos e competências linguísticas que o sujeito deve utilizar para escrever os mais diversos gêneros, vamos pensar na seguinte situação fictícia:

Júlia precisa enviar dois e-mails explicando a sua falta no trabalho por motivo de doença. Apesar de o assunto ser o mesmo, Júlia deverá escrever para interlocutores diferentes: um para o seu chefe e o outro para uma colega próxima do trabalho. Você acha que esses e-mails serão escritos da mesma forma? Qual será o mais formal? Em qual deles Júlia utilizará a linguagem menos formal? Essas questões farão você pensar a respeito das diferentes competências linguísticas e estilos que devem ser utilizados para escrever textos cujos propósitos sociais são diferentes. O ensino dessas competências, muitas vezes, compete à escola.

Assim, o ensino da língua materna por meio de gêneros discursivos na escola serve para que os alunos falem ou escrevam de maneira mais adequada a uma determinada situação comunicativa. Claro que a escola não irá trabalhar apenas gêneros que o aluno domina, como a conversa espontânea, a escrita de recados no whatsapp ou Facebook, pois faz parte do trabalho escolar, principalmente, apresentar aos estudantes os gêneros que não dominam ou com os quais não têm tanta familiaridade. Por isso, como nos afirma Dolz, Noverraz e Schneuwly (2008), a escola se interessa por gêneros mais complexos, como a narrativa de aventura, romance, manual de instrução, editorial, notícia, crônica, artigo de opinião, palestra, discurso de apresentação, entre outros. Aliás, isso nos ajuda a responder à pergunta apresentada no início desta seção: "Será que existe algum gênero ideal para tratamento em sala de aula? Ou será que existem gêneros que são mais importantes que outros?" (MARCUSCHI, 2014, p. 206). Não há gênero mais importante que outro, mas há gêneros mais propícios a serem trabalhados nas escolas, dependendo dos objetivos de ensino e de aprendizagem.

Em relação à prática de leitura, devemos dizer que também lemos de forma diferente gêneros diferentes. Isso significa que cada gênero demanda uma forma de leitura, a depender dos propósitos pretendidos pelo leitor, bem como do próprio gênero discursivo.



Exemplificando

Para que não haja dúvida sobre a questão dos diferentes modos de leitura em relação aos gêneros discursivos e seus propósitos, vamos pensar no modo como lemos uma lista de compras e um artigo científico. Ambos são textos, mas são de gêneros diferentes: o primeiro faz parte da esfera cotidiana, e o segundo da esfera científica, e apresentam funções e objetivos sociais diferentes. Nós, enquanto leitores, também temos propósitos diferentes quando lemos uma lista de compras e um artigo científico. Dedicamos mais atenção na leitura destes, elegemos, inconscientemente, estratégias de leitura mais complexas para compreendermos o artigo do que a lista de compras.

Nesse sentido, os gêneros discursivos, materializados na forma de textos orais e escritos, apresentam, como já vimos, formas,

estilos e funções sociais próprias e, por isso, é importante ensiná-los de maneira sistemática. Nesta seção, apresentaremos a vocês a metodologia da Sequência Didática, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), muito recorrente em materiais didáticos de Língua Portuguesa. Segundo os autores, essa metodologia consiste em “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p.97).



Pesquise mais

Para saber mais sobre a metodologia do ensino de gênero por meio da sequência didática, sugerimos a leitura completa do artigo *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*, escrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly.

Referência bibliográfica:

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

Segundo os autores, a Sequências Didática, ou seja, o ensino organizado e sistemático dos gêneros discursivos permitirá que os alunos aprendam a escrever textos que não conhecem ou produzem de forma insatisfatória. Como já estudado na seção anterior, vimos que os gêneros não apresentam estrutura fixa, mas, na metodologia da Sequência Didática, é importante estudar a estrutura modelo, compreendê-la, para depois discutir os textos que fogem de tal estrutura de um determinado gênero.

Para a elaboração de uma Sequência Didática, é necessário:

Criar contextos de situação precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82)



Para cumprir esses objetivos, a Sequência Didática é dividida nas seguintes etapas:

- **Apresentação da situação:** nesta etapa, apresenta-se a tarefa que o aluno deve realizar, isto é, deve-se apresentar o contexto de produção no qual o texto será publicado, quem será o interlocutor e qual será o propósito do texto. Além de apresentar a situação de produção, o professor também precisa oferecer aos alunos um modelo do gênero a ser produzido, caso os alunos não conheçam. Isso será importante para que os alunos conheçam o gênero, a sua estrutura padrão, bem como a sua função social. Nesse exercício, o professor pode até mostrar outros textos do mesmo gênero a ser trabalhado, mas com uma estrutura diferente da padrão. Isso será importante para que os alunos percebam que o gênero não apresenta uma forma fixa.
- **Produção inicial:** nesta etapa, os alunos produzirão a primeira versão do gênero com relação à tarefa pedida na apresentação da situação.
- **Módulos:** nos módulos, o professor poderá elaborar exercícios que deem subsídios, para que os alunos compreendam melhor o gênero produzido. Isso os ajudará a identificar os problemas em suas produções escritas em relação ao gênero proposto. Os exercícios podem ser referentes à estrutura do gênero, à parte da leitura, entre outros.
- **Produção final:** este é o final da Sequência Didática. Após as atividades e exercícios propostos nos módulos, os alunos são levados a reescrever a primeira versão do texto, de modo a corrigir os problemas apresentados. A produção final deve condizer com o gênero e cumprir a tarefa pedida na apresentação da situação.



Assimile

A Sequência Didática é uma metodologia do ensino sistemático de gênero. Além dela, há outras, como a de Bronckart (2001 apud MARCUSCHI, 2014, p. 221-222). Tal metodologia é dividida em quatro etapas: (i) elaborar um modelo didático, por meio do qual deve-se escolher e adaptar um gênero aos conhecimentos do aluno; (ii) identificar as capacidades adquiridas na primeira etapa; (iii) elaborar e conduzir as atividades de produção e, por fim, (iv) avaliar as novas capacidades adquiridas.

Agora que já sabemos um pouco mais sobre os gêneros discursivos e sua relação com o ensino, bem como formas de organizá-los didaticamente para o ensino de produção textual e leitura, vamos tratar dos dois gêneros propostos nesta seção: o resumo e a resenha, importantes tanto para a prática da leitura quanto para a da escrita.

Começemos pelo resumo. Para iniciar a discussão, vamos ler um trecho de um resumo do livro *O cortiço*, de Luiz de Azevedo:

O romance segue claramente duas linhas mestras em seu enredo, cada uma delas girando em torno de um imigrante português. De um lado temos João Romão, o dono do cortiço, do outro Jerônimo, trabalhador braçal que se emprega como gerente da pedreira que pertence ao primeiro.

João Romão enriquece às custas de sua obsessão pelo trabalho de comerciante, mas também por intermédio de meios ilícitos, como os roubos que pratica em sua venda e a exploração da amante Bertoleza, a quem engana com uma falsa carta de alforria. Ele se torna proprietário de um conjunto de cômodos de aluguel e da pedreira que ficava ao fundo do terreno. Aumenta sua renda e passa a se dedicar a negócios mais vultosos, como aplicações financeiras. Aos poucos, refina-se e deixa para trás a amante [...]. (Disponível em: <<http://educacao.globo.com/literatura/assunto/resumos-de-livros/o-cortico.html>>. Acesso em: 22 out. 2017).

Nesse trecho do resumo, podemos já observar o propósito do gênero: apresentar, de forma sucinta, o conteúdo de um outro texto, conforme nos explica Machado (2002). No exemplo dado, podemos observar que há a apresentação geral do livro e informações sobre os personagens, especificamente João Romão, no trecho recortado. Observamos, então, que não há nenhuma informação adicional por parte do autor do resumo ao texto. Nesse sentido, podemos dizer que, em um resumo, espera-se que o autor deste apresente as ideias essenciais do texto original, conforme o seu propósito de leitura. Por isso, dizemos que tal gênero, além de ser uma atividade de escrita, também é um exercício interpretativo, ou seja, precisa-se compreender o texto e dele extrair as ideias principais, conforme o objetivo da leitura. No resumo apresentado como exemplo, podemos observar que o enfoque é tratar dos personagens da obra *O cortiço*.

Na produção do resumo, o autor pode optar por duas formas, conforme aponta Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 97):

- Apagar as ideias desnecessárias à compreensão.
- Criar estratégias de substituição, por meio das quais o autor pode substituir os termos específicos do texto original por termos mais gerais, e estratégias de construção, que substituem um trecho por uma oração que abarca todo o seu sentido.

Sobre o resumo, ainda é importante dizer que o autor deve demarcar bem quando é a sua voz presente no texto ou quando se trata da voz do autor do texto original. Por isso, expressões como “o autor X nega tal conceito” e “o autor y ressalta tal informação” são relevantes na estruturação desse gênero.

Para o ensino do resumo, é interessante produzir atividades que conduzam o aluno à leitura, mostrando-lhe a importância de se ter um propósito de leitura. Será a partir desse objetivo que as informações serão extraídas do texto original e darão origem ao resumo.

Vamos tratar agora da resenha, mais especificamente da resenha crítica. Vejamos um recorte de uma resenha, também para o livro *O cortiço*, para análise da estrutura e da função social do gênero:



Outras histórias secundárias surgem no decorrer do texto. A figura do Cortiço mostra os valores de uma sociedade com poucos recursos e, na ascensão de Romão, valores ruins e bastante similares na sociedade provida de maiores posses. Rita Baiana e Jerônimo, Miranda e Estela, ou ainda Pombinha vêm recheiar esta estória com fortes pitadas de mudança. A visão do amor naturalista é ressaltada. Nele, o amor é um disfarce para a necessidade natural de preservação da espécie e inserção na sociedade, que condena quem não estiver na formalidade de um casamento, mesmo que infeliz. Mesmo que não seja leitura obrigatória, ‘O Cortiço’ e outras obras do gênero merecem espaço na leitura juvenil. Para não carregar a alma de quem lê, porém não a tornar inconsciente, é bastante importante permeá-la com outros tipos de texto, a fim de inserir toda esta riqueza de conteúdo na bagagem do indivíduo. (Disponível em: <<http://www.oblogdomestre.com.br/2016/09/OCorticoAluisioDeAzevedo.Literatura.html>>. Acesso em: 22 out. 2017.)

Podemos observar, a partir do recorte apresentado, que além de trazer informações do texto original, também apresenta expressões

que remetem a julgamento de valor acerca do texto, como: “a visão do amor naturalista é ressaltada”; “nele [no romance], o amor é um disfarce”; “O cortiço e outras obras do gênero merecem espaço na leitura juvenil”. Assim, podemos dizer, com base em Machado (1996), que a resenha apresenta a apreciação de seu autor em relação ao objeto a ser resenhado, configurando-se, portanto, como uma avaliação pessoal. Além da apreciação, há também a interpretação, a qual mostra a intenção do autor da resenha em relação ao objeto, ou seja, dependendo da perspectiva do resenhista, a resenha pode ser positiva ou negativa.



Assimile

Além de ser possível resenhar obras literárias, também é possível produzir resenha de peças de teatro, filmes, escultura, eventos etc.

Devemos ressaltar que na construção de uma resenha crítica, além de trazer o juízo do valor do autor em relação à obra a ser resenhada, também há a contextualização desta, para que os leitores compreendam o contexto do texto original a ser discutido na resenha crítica. Desse modo, há uma espécie de resumo dentro da resenha. Justamente por isso, muitos alunos acabam confundindo os dois gêneros, por isso é importante diferenciá-los quanto à estrutura e à função social.



Exemplificando

Para compreender melhor como se dá o resumo dentro de uma resenha, a seguir reproduziremos mais um trecho da resenha da obra *O cortiço*. Disponível em: <<http://www.oblogdomestre.com.br/2016/09/OCorticoAluisioDeAzevedo.Literatura.html>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

“João Romão não é o herói típico dos romances românticos. Começa sua trajetória ao lado da negra Bertoleza, a qual ele finge ter alforriado. Ambos ‘trabalham’ roubando materiais de construção das vizinhanças e, em meio à disformidade, constroem um cortiço, do qual começa a surgir a riqueza de João. Mais tarde vem um pedreira e... ao decorrer da trajetória, o cortiço se transforma e aristocratiza-se.



[...]

Outras histórias secundárias surgem no decorrer do texto. A figura do Cortiço mostra os valores de uma sociedade com poucos recursos e, na ascensão de Romão, valores ruins e bastante similares na sociedade provida de maiores posses. Rita Baiana e Jerônimo, Miranda e Estela, ou ainda Pombinha vêm recheiar esta estória com fortes pitadas de mudança. A visão do amor naturalista é ressaltada. Nele, o amor é um disfarce para a necessidade natural de preservação da espécie e inserção na sociedade, que condena quem não estiver na formalidade de um casamento, mesmo que infeliz.

No primeiro parágrafo, observamos que o autor está resumindo a história do livro *O cortiço* para contextualizar a obra para os leitores da resenha. Ele fala da trajetória de João Romão e da negra Bertoleza, de como estes construíram o cortiço e enriqueceram.

No segundo parágrafo, há a apreciação da obra marcada por enunciados como *"outras histórias secundárias surgem no decorrer do texto"* e *"a visão do amor naturalista é ressaltada"*. Veja que há aí a presença do ponto de vista do resenhista sobre a obra, algo que não encontramos em textos que pertencem apenas ao gênero resumo.

Assim, o gênero resumo tem primeiramente a função de apresentar as informações mais importantes de um texto, sem acrescentar informações; já a resenha tem o propósito de dar o parecer positivo ou negativo de uma obra, por meio de termos e expressões que dão ideia de julgamento de valor.

Outro ponto relevante acerca desses gêneros é o modo de circulação. Tanto o resumo quanto a resenha podem ser gêneros que circulam no meio acadêmico, como em jornais e revistas ou sites, vide as resenhas e os resumos sobre filmes ou livros.



Pesquise mais

O livro *Resumo*, de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, configura-se como uma importante referência acerca de estratégias de elaboração do gênero resumo, fundamental tanto para o ambiente escolar quanto para o meio acadêmico.

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia; LOUSADA, Eliane. *Resumo*. 5.ed. São Paulo: Parábola, 2007. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos)

Além deste, as autoras também escreveram o livro *Resenha*, apresentando possibilidades de se trabalhar com esse gênero tanto na escola quanto no meio acadêmico:

MACHADO, Anna Rachel; ABREU-TARDELLI, Lilia; LOUSADA, Eliane. *Resenha*. São Paulo: Parábola, 2004. (Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos).

Chegamos ao final desta seção. Nela pudemos discutir a importância dos gêneros discursivos no ensino de leitura e escrita, bem como uma forma de metodologia de ensiná-los: as sequências didáticas. Além disso, também analisamos trechos de resumo e resenha que nos permitiram compreender como esses gêneros são estruturados e quais são os seus propósitos sociais, pontos importantes para auxiliar o professor Pedro na elaboração de sua aula.

Sem medo de errar

Aprendemos um pouco mais sobre os gêneros discursivos, especificamente na sua relação com o ensino de língua materna e sobre as estruturas do gênero resumo e resenha. Tendo em mente esses aspectos teóricos, já podemos ajudar o professor Pedro a elaborar um plano de aula cujo objetivo seja ensinar os seus alunos a produzirem os gêneros resenha e resumo. Primeiramente, como bom professor que Pedro é, ele conhece a relevância de se apresentar diversos textos de diferentes gêneros a fim de que os alunos entrem em contato com os mais diversos modelos e, assim, possam conhecer os gêneros para que, então, possam escrevê-los. Nesse sentido, além de incentivar a escrita, também se promove a prática de leitura.

Além disso, a partir do que estudamos, pudemos ver que, para ensinar os alunos a produzirem gêneros discursivos, é preciso sistematizar a atividade. Justamente por isso, apresentamos a metodologia de Sequência Didática, desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Por meio da Sequência Didática, podemos apresentara aos alunos uma forma organizada de se trabalhar os

gêneros, a fim de que seja possível discutir sua função social e seu modo de produção e organização nas práticas sociais, o que é relevante para o ensino contextualizado de língua materna. Aliás, o professor Pedro poderá organizar o seu plano de aula sobre o resumo e a resenha com base na metodologia da Sequência Didática. Nesse sentido, é preciso conhecer o modo como ambos os gêneros se materializam em nossa sociedade, para que possamos elaborar a sequência didática e trabalhar no contraponto das diferenças e semelhanças entre o resumo e a resenha. Tal metodologia é interessante para os alunos compreenderem melhor cada gênero, bem como as suas funções sociais.

Além disso, Pedro poderá incluir em seu plano de aula a tarefa para os alunos elaborarem resumos de obras literárias que cairão no vestibular e resenhas de livros de novos autores. Para incentivar ainda mais os alunos, o professor poderá sugerir a publicação desses textos no futuro blog da escola. Assim, os alunos terão contato com dois gêneros fundamentais para a vida escolar e acadêmica de forma articulada às suas práticas sociais e realidade.

Avançando na prática

Confusão entre resumo e resenha

Descrição da situação-problema

O professor Pedro, após trabalhar com os gêneros resumo e resenha de forma sistemática, apresentando as características e especificidades de cada gênero, pede para que os alunos produzam um resumo e uma resenha de um livro escolhido pela sala. Ao corrigir essa produção inicial, o professor percebe que os alunos ainda estão confundindo muito ambos os gêneros. Todos os alunos estão fazendo apenas resumos, e muitos ainda estão copiando trechos do livro. Como o professor Pedro poderá explicar a diferença entre resumo e resenha? Como explicar formas de se resumir um texto sem copiar parte do original?

Resolução da situação-problema

Para que os alunos percebam a diferença entre os gêneros resumo e resenha, o professor Pedro deve propor uma atividade, nos

módulos da Sequência Didática, para que os alunos comparem um resumo e uma resenha de um mesmo livro ou filme. Nessa atividade, é importante que ele peça para que os alunos explicitem qual gênero apresenta expressões ou palavras de apreciação, mostrando o ponto de vista do autor, e qual deles apresenta apenas as informações essenciais, sem que haja juízo de valor. Essa atividade ajudará os alunos a diferenciarem os gêneros, bem como a compreenderem melhor qual é a função social de cada um. Para o segundo problema referente ao modo de compor o gênero resumo, o professor poderá propor atividades em que os alunos utilizem estratégias de substituição das palavras e termos por termos mais genéricos ou elaboração de oração que sintetize um ponto importante do texto. Além dessa estratégia, o professor Pedro também poderá propor exercícios em que os alunos apenas escrevam as informações essenciais com as próprias palavras, eliminando informações desnecessárias. É claro que essas atividades de resumo devem vir orientadas por um propósito de leitura, pois apenas assim os alunos poderão extrair do texto original as informações principais.

Faça valer a pena

1. Devido à grande diversidade de gêneros existentes em nossas práticas comunicativas, há um desafio ao trabalhá-los em sala de aula, por isso propõe-se o ensino a partir da sistematização de gêneros que não são conhecidos pelos alunos ou que eles não dominam por completo.

O nome dado a essa metodologia de sistematização é:

- a) Dolz e Schneuwly.
- b) Análise de Gênero.
- c) Estrutura Didática.
- d) Sequência Didática.
- e) Pedagogia de Gêneros.

2. Leia o trecho a seguir:

Blade Runner é um filme de caçada humana, onde, de certo modo, todos buscam algo: Deckard busca encontrar os replicantes; mas percebemos também que ele busca a si próprio. E persegue o amor de Rachael, que está imersa na busca de sua identidade inexistente. E os replicantes Nexus 6 buscam desesperadamente ter mais tempo de vida. Enfim, Blade Runner

é uma pequena odisseia de homens e mulheres, humanos e pós-humanos, em busca da sua identidade perdida. (Disponível em: <<http://www.telacritica.org/bladerunner.htm>>. Acesso em: 22 out. 2017).

Com base em uma análise, podemos classificar o trecho apresentado como sendo parte de:

- a) Um resumo, pois apresenta partes essenciais do filme.
- b) Uma resenha, pois apresenta apenas partes essenciais do filme.
- c) Uma resenha, pois apresenta apreciação sobre o filme.
- d) Um resumo, pois apresenta apreciação sobre o filme.
- e) Uma resenha, pois apresenta apenas a voz do diretor do filme.

3. Segundo o PCN, “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (BRASIL, 1998, p. 23).

Com base no excerto dado, podemos dizer que:

- a) É possível ensinar qualquer gênero para qualquer etapa da escolaridade, já que os gêneros são práticas sociais e, desse modo, todos os indivíduos, inseridos na sociedade, devem conhecê-los.
- b) É preciso atentar para a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, já que deve-se ensinar gêneros desconhecidos pelos alunos ou que eles ainda não dominam e que tenham relação com a série escolar.
- c) É preciso atentar para a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, já que não se deve ensinar gêneros desconhecidos pelos alunos ou que eles ainda não dominam e que tenham relação com a série escolar.
- d) Os professores devem ensinar apenas os gêneros que têm relação com a realidade dos alunos e com os quais eles se identifiquem, mesmo que eles já saibam como elaborá-los.
- e) É preciso atentar para a escolha dos gêneros a serem trabalhados em sala de aula, já que deve-se ensinar gêneros desconhecidos pelos alunos ou que eles ainda não dominam, porém não é necessário atentar à série escolar.

Seção 2.3

Os gêneros midiáticos e virtuais

Diálogo aberto

Grande parte dos brasileiros está inserida no mundo digital, o que demanda cada vez mais produção e fluxo de conteúdos. Um bom profissional de Letras deve estar atento à influência das novas tecnologias no processo de produção de textos, e por isso o professor Pedro deseja fazer um blog para a sua escola, mas para tanto, como já vimos, precisa convencer a coordenação pedagógica.

Ao longo das seções desta unidade, acompanhamos a criação do projeto de elaboração do blog por Pedro e seus alunos, bem como a concepção de uma aula focada em dois gêneros discursivos: resumo e resenha. Após o sucesso dessas aulas, Pedro apresenta o projeto do blog da escola para a coordenação, e este é aprovado. Agora o desafio não é mais convencer a coordenação, mas sim instigar os alunos a serem autores de textos de blogs, e não apenas leitores. Nesse processo de produção de texto, Pedro terá também que discutir com os alunos a importância social de textos que circulam nas mídias digitais quanto à questão da opinião. Como Pedro poderá trabalhar com a sala essa questão dos textos digitais e a construção da opinião? Quais exemplos ele poderá usar? Como mostrar a relação desses textos com as imagens, como fotografias, desenhos? Como explicar aos alunos a função desses textos midiáticos e como eles podem ser estruturados? Se você fosse Pedro, como organizaria essas questões para que os alunos compusessem os textos a serem publicados no blog? Vamos ajudar Pedro na elaboração dessa atividade pedagógica que contempla o uso de gêneros midiáticos?

Para auxiliá-lo nessa tarefa, vamos tratar primeiramente da diferença entre informação e opinião nas mídias de massa. Essa questão se faz relevante no sentido de problematizar os conceitos de informação e opinião, já estabilizados em nossa sociedade. Além disso, apresentaremos uma discussão sobre os gêneros discursivos que circulam nas mídias digitais, refletindo sobre suas especificidades, bem como as particularidades dos suportes em que esses gêneros

são publicados. Vamos acompanhar o percurso teórico a seguir para ajudar o professor Pedro nesta última empreitada?

Não pode faltar

Ao tratarmos dos gêneros discursivos atualmente, não podemos deixar de falar dos gêneros que circulam no meio digital. Nesta seção, portanto, vamos apresentar algumas reflexões acerca desse gênero, bem como analisar teoricamente a questão do suporte e seu papel da produção de sentidos. Mas, antes de tratar dessas questões, refletiremos sobre a diferença entre informação e opinião, assunto tão relevante nos dias de hoje, principalmente pelo advento das redes sociais, que, além de serem ambientes em que há constante circulação de informações, nos permitem apresentar nossas opiniões sobre os mais diversos assuntos.

Você já deve ter ouvido a seguinte máxima: estamos vivendo na “era da informação”. Realmente nunca tivemos tanta informação disponível, principalmente pelo advento da internet. Também devido a esse advento, em especial pelo surgimento de redes sociais, como o Facebook e o Twitter, houve um maior incentivo para que as pessoas apresentassem as suas opiniões, ou seja, expressassem seu direito à liberdade de opinião sobre os mais diversos assuntos, seja em relação à política, à religião ou mesmo à ideologia de gêneros etc.



Refleta

Gostaríamos de ressaltar aqui uma diferença muito importante entre liberdade de opinião e discurso de ódio. A partir do momento em que o seu dizer vai contra os direitos humanos, ou seja, apresenta conteúdo que desrespeita um determinado grupo social ou a religião do outro por exemplo, você está proferindo um discurso de ódio. Um exemplo muito comum de dizer que nos remete ao discurso de ódio é o seguinte: “Não tenho nada contra gays e pessoas da umbanda, mas quero elas longe de mim”. Veja que esse dizer apresenta um desrespeito às minorias, disfarçado de opinião.

Nesse sentido, é importante questionar o que é informação e o que é opinião. Segundo o dicionário *Michaelis On-line* (Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/informacao/>>. Acesso em: 6 dez. 2017), em uma das suas acepções a palavra informação é definida como “conjunto de conhecimentos acumulados sobre certo tema por meio de pesquisa ou instrução” e “notícia

trazida ao conhecimento do público pelos meios de comunicação”. Já opinião é definida, em uma de suas acepções, como “ponto de vista ou posição tomada sobre assunto em particular (social, político, religioso etc.); teoria, tese” (Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/opiniao/>>. Acesso em: 6 dez. 2017). Com base nos sentidos apresentados, concluímos que a palavra informação é considerada como conhecimento, apresentação de algo novo, e opinião é o ponto de vista de alguém sobre determinado fato ou assunto.

Tendo em vista o que já estudamos na unidade anterior, podemos dizer que a linguagem não é transparente, bem como a produção de sentidos se estabelece na relação entre os interlocutores. Assim, podemos também nos perguntar o que é informar para além dos sentidos apresentados nos dicionários. Será que há uma relação entre informação e opinião, mesmo que esta esteja nas entrelinhas do dado informado?

A pesquisadora Sílvia Regina Nunes, em seu trabalho de doutorado, teceu algumas considerações relevantes acerca do que é informar em nossa sociedade contemporânea. A autora questiona:

E o que é se informar? O que é ‘a’informação? Seriam dados, mensagens, conteúdos, conhecimento? Como nos informamos? Questões como estas conduzem à observação das relações entre linguagem, informação e comunicação (NUNES, 2012, p. 31).

A partir dessas questões, Nunes repensa a informação, sustentada pelas ideias de Mattelart (2002 apud NUNES, 2012, p. 32) e questiona o que significa ser uma “sociedade de informação”, bem como a conceituação da informação ser algo “instrumental e utilitarista que determina os modos do que seja informar alguém, e também, de modo reversivo, se informar de alguma coisa” (NUNES, 2012, p. 32).

Se formos pensar nas informações que circulam na internet, tanto as relacionadas às notícias quanto aos assuntos relacionados à aquisição de novos conhecimentos, é necessário ter um cuidado para distinguir o que seria uma informação de fato daquilo que é posto como ponto de vista de alguém sobre um determinado tema, porém pensar que uma informação apresentará o fato de maneira fiel à realidade é ter uma postura ingênua. Isso porque, como nos informa Nunes (2012, p. 43):



No jornalismo, aparecem sob o efeito de evidência as condições em que as informações se constituem e circulam, ou seja, as informações são tomadas, muitas vezes, como se fossem o real, como se fossem “uma” (única) verdade. Tal funcionamento instaura um efeito de produto-verdade, visto que os sentidos que circulam sobre a informação a relacionam ao visível, ao crível, ao tangível. É como se todos tivessem condições de se informar e a informação, enquanto efeito, chegasse-estivesse-fosse cenário, discursos sobre o excesso (inconjuntamente sobre a falta), e também sobre a novidade da informação. Efeitos de sentido sobre o que seja a novidade e o excesso, nessas condições, fundam a concepção de que o sujeito estaria ultrapassado, a não ser que se informasse continuamente das novidades que nem sempre são novidades, mas que são simuladas como se fossem.

É preciso, portanto, questionar-se sobre o efeito de verdade que as informações produzem. Podemos, por exemplo, nos questionar sobre o recorte do que é informado, sobre o ponto de vista de quem constrói a informação. Por exemplo, em uma notícia de jornal, observaremos a apresentação dos fatos sobre um determinado acontecimento, mas é importante compreendermos que a forma de apresentação dos fatos nas notícias são recortes dos acontecimentos, recortes estes realizados a partir do ponto de vista de alguém, seja ele o jornalista ou o editor. Há, assim, a construção de uma opinião no entremeio da informação, da notícia, mas de forma não evidente. É justamente a isso que precisamos atentar e devemos sempre ter em mente que as informações são oriundas da perspectiva daquele que as escreve, assim como as opiniões. Essas questões são relevantes para serem discutidas na contemporaneidade, principalmente devido às redes sociais em que *posts* contendo informações e pontos de vistas sobre um determinado assunto circulam e se entrecruzam. Por isso, é importante saber que as informações que circulam em nossa sociedade, em especial na rede, são recortes de uma determinada perspectiva, assim como as opiniões. Isso nos faz olhar de forma menos ingênua para os conteúdos veiculados pela internet e mídia de massa.



Exemplificando

Para compreender melhor a informação como um recorte baseado no olhar do jornalista ou daquele que a escreve, imagine uma fotografia:

ela é o recorte de um acontecimento feito a partir do ponto de vista do fotógrafo. Se o fotógrafo mudar o seu foco, muda o conteúdo da fotografia, assim como acontece com uma informação veiculada em uma notícia. Por exemplo, pode-se informar sobre a Guerra da Síria a partir de uma visão humanitária, econômica ou política. A partir de cada ponto de vista, obteremos informações diferentes sobre o assunto.

Após essa explanação sobre os conceitos de opinião e informação, vamos continuar tratando dos gêneros discursivos, agora nos meios digitais, até porque tanto as informações quanto as opiniões são materializadas em gêneros, não é mesmo? Como já dissemos no início desta seção, vamos trabalhar aqui os gêneros virtuais ou digitais que, conforme afirma Marcuschi (2004), nos permitem uma maior possibilidade de relacionar várias formas de linguagem (texto escrito, imagem, som, desenhos, fotografias etc.). Muitos podem nos perguntar: qual é a importância de se estudar os gêneros digitais ou virtuais se já estudamos os gêneros impressos ou orais? Marcuschi (2004) responde a essa pergunta salientando o fato de que os gêneros digitais, na contemporaneidade, produzem um impacto tanto na linguagem quanto nas relações sociais. O autor complementa também, em outras pesquisas, que é necessário dar uma atenção especial a tais gêneros porque

- (1) São gêneros em franco desenvolvimento e fase de fixação com uso cada vez mais generalizado;**
- (2) apresentam peculiaridades formais próprias, não obstante terem contrapartes em gêneros prévios;**
- (3) oferecem a possibilidade de se rever alguns conceitos tradicionais a respeito da textualidade;**
- (4) mudam sensivelmente nossa relação com a oralidade e a escrita, o que nos obriga a repensá-la. (MARCUSCHI, 2008, p. 200)**

Isso posto, vamos tecer uma reflexão acerca dos gêneros digitais. Atualmente, quando nos conectamos à internet pelo computador, smartphone ou tablet, podemos acessar nosso e-mail, perfil do Facebook, do Twitter, entrar em um site de notícias on-line, participar de um chat e, até mesmo, estudar em cursos de educação a distância. Todas essas ações são intermediadas por gêneros discursivos. Em seus trabalhos, Marcuschi faz uma lista de alguns gêneros digitais, mas salienta que este é apenas um breve inventário, havendo outros que circulam na web. Desta

lista, podemos destacar o e-mail, o chat em aberto, o chat reservado, o chat agendado, o chat privado, a entrevista com convidado, a aula-chat, a videoconferência, os weblogs (blogs, diários virtuais), sendo que:



entre os mais praticados estão os e-mails, os chats em todas as modalidades, listas de discussão e weblog (diários). Hoje começam a se popularizar também aulas chats e por e-mail no ensino a distância. Em todos esses gêneros, a comunicação se dá pela linguagem escrita. Como veremos, essa escrita tende a uma certa informalidade, menos monitoração e cobrança pela fluidez do meio e pela rapidez do tempo. (MARCUSCHI, 2008, p. 2002)

Nesta citação, observamos que Marcuschi dá um destaque à linguagem escrita, como constitutiva dos gêneros digitais, porém hoje em dia, além da escrita, a linguagem oral também é muito usual, como vemos nos *vlogs* e *podcasts* e áudios do *WhatsApp*, por exemplo.

Vemos, assim, que os gêneros digitais têm uma real importância em nossas práticas sociais, e por isso os manuais didáticos já trazem reflexões sobre alguns gêneros, como e-mail, blog, chat, *podcast*, *vlogs*. Não é uma missão simples ensinar os gêneros discursivos, devido à sua dinamicidade, ainda mais quando circulam no meio digital, com suas especificidades, que nos permitem interagir com o outro, bem como vincular um conteúdo com outros textos, outros sites, outras imagens. Essa possibilidade se dá devido à hipertextualidade, já tratada na Seção 2.1. Sobre o link eletrônico, Ferraz (2010, p. 133) afirma que ele “faz parte de um fragmento de um determinado enunciado, ao mesmo tempo em que recupera algum outro. Logo, o enunciado determinado como link eletrônico faz parte de dois planos”. Justamente por fazer parte desses dois planos e sempre poder nos levar para outros sites, outros textos, outros vídeos, é que os gêneros digitais nos permitem uma leitura não linear, construída por meio dos interesses do leitor a partir do seu percurso de navegação, como nos informa Xavier (2004).



Pesquise mais

Para saber mais sobre o funcionamento do hipertexto nos gêneros digitais, aconselhamos a leitura dos seguintes estudos:

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto:** linguagem e tecnologia. Recife: Editora Universitária, 2009.

FERRAZ, Flávia Silvia Machado. Gêneros digitais e hipertextualidade. In: **Revista do GEL**, São Paulo, v.7, n.1, p. 127-144, 2010. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/download/84/64>>. Acesso em: 30 out. 2017.

Vamos agora atentar para as especificidades de dois gêneros digitais, muito comuns em nosso cotidiano: os chats – utilizado principalmente nas redes sociais – e a enciclopédia virtual.

Os chats vêm chamando a atenção de pesquisadores desde a década de 1990, quando começaram a ser mais populares. Erikson (1997, p. 14 apud MARCUSCHI, 2004, p. 25) se refere aos chats como um gênero que apresenta “sequencialidade, interatividade, conteúdo comum” e, principalmente, por ser um gênero participativo, permitindo uma interação em tempo real entre os interlocutores, mesmo estando em lugares remotos. Você poderia dizer que essa característica da interatividade/participação é comum em outros gêneros, como a conversa telefônica ou a conversa face a face, mas não podemos esquecer que a interação mediada por tecnologia apresenta suas especificidades, tal como a necessidade de uma escrita coloquial e mais rápida, relacionando-se com a oralidade.



Assimile

O internetês é o nome dado, popularmente, a essa linguagem escrita na internet que busca a agilidade e se relaciona com a oralidade. Para ter essa rapidez, abrevia-se as palavras como vc (você), tbm (também). Inclusive não podemos esquecer do uso dos *emoticons*, símbolos usados nas conversas on-line para demonstrar nossas emoções.

Nas enciclopédias virtuais, como Wikipédia, não observamos essa linguagem rápida, como nos chats. O que caracteriza tais enciclopédias e as diferencia das que são publicadas no meio impresso é a escrita colaborativa e os hipertextos, que nos levam para outros sites, mostrando-nos outras informações. Em relação à escrita colaborativa, as informações apresentadas nos verbetes da Wikipédia são escritas e desenvolvidas - ou alimentadas, se preferirmos usar a linguagem dos *webdesigners* – pelos internautas que desejam contribuir com a informação. No verbete sobre Paulo Freire, podemos observar, por meio da figura a seguir, a contribuição de diversos usuários:

Figura 2.2 | Internautas que contribuíram para o verbete sobre Paulo Freire

Para outros detalhes da página, clique em "informações da página" na barra lateral à esquerda. Para mais informações, consulte as páginas de ajuda: Histórico e Sumário de edição.
Legenda: atu: diferença da versão atual; ant: diferença da versão anterior; m: edição menor; --: edição de secção

(Mais recentes | Mais antigas) Ver (50 posteriores | 50 anteriores) (20 | 50 | 100 | 250 | 500)

Comparar as versões selecionadas

- atu | ant 01h20min de 29 de outubro de 2017 Marcelvimb (discussão | contribs) .. (46 428 bytes) (+3 444) .. (Novas informações) (Etiqueta: Editor Visual)
- atu | ant 03h19min de 27 de agosto de 2017 Darwin (discussão | contribs) m .. (42 984 bytes) (0) .. (Protegeu "Paulo Freire": Vandalismo excessivo (progressivo) ([Editar=Permitir apenas utilizadores autoconfirmados] (expira a 03h19min de 27 de janeiro de 2018 (UTC)) [Mover=Permitir apenas utilizadores autoconfirmados] (expira a 03h19...))
- atu | ant 03h18min de 27 de agosto de 2017 NonSecta (discussão | contribs) m .. (42 984 bytes) (-933) .. (Foram revertidas as edições de 138.122.116.207 para a última revisão de NonSecta, de 20h04min de 23 de agosto de 2017 (UTC))
- atu | ant 03h14min de 27 de agosto de 2017 138.122.116.207 (discussão) .. (43 917 bytes) (+933) .. (Correção de erro) (Etiquetas: Provável parcialidade, Edição via dispositivo móvel, Edição feita através do site móvel)
- atu | ant 20h04min de 23 de agosto de 2017 NonSecta (discussão | contribs) .. (42 984 bytes) (-37) .. (Desfeita a edição 49660988 de Leão Negro)
- atu | ant 04h13min de 23 de agosto de 2017 Leão Negro (discussão | contribs) .. (43 021 bytes) (+37)
- atu | ant 23h09min de 8 de agosto de 2017 Jaslão (discussão | contribs) m .. (42 984 bytes) (-5) .. (Foram revertidas as edições de 177.79.72.122 para a última revisão de Luizdi, de 03h19min de 4 de agosto de 2017 (UTC))
- atu | ant 23h08min de 8 de agosto de 2017 177.79.72.122 (discussão) .. (42 989 bytes) (+5) .. (r6r6) (Etiqueta: Editor Visual)

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Paulo_Freire&action=history>. Acesso em: 31 out. 2017.

Na escrita colaborativa não há uma autoria marcada, o que acaba diferenciando-a do gênero impresso. A Wikipédia, por ser uma enciclopédia virtual alimentada por internautas, muitas vezes apresenta informações duvidosas sobre os assuntos, e por isso é necessário pesquisar em outras fontes também.

Sobre o hipertexto, a Wikipédia vincula certas palavras a outros verbetes, o que nos permite obter outras informações para além do que procurávamos inicialmente, permitindo-nos uma leitura não linear, como nos mostra Xavier (2004, 2009). Os textos presentes na Wikipedia, por exemplo, sempre apresentam algumas palavras em azul. Você, com certeza, já deve ter percebido.

Figura 2.3 | Exemplos de hipertexto

Paulo Reglus Neves Freire (Recife, 19 de setembro de 1921 — São Paulo, 2 de maio de 1997) foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial,^[1] tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica. É também o Patrono da Educação Brasileira.

Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire>. Acesso em: 1 nov. 2017.

Nesta imagem, há várias palavras em azul, como o nome das cidades e as datas, as palavras educador, pedagogo e filósofo, pedagogia crítica. Isso significa que elas estão vinculadas a outros sites ou outros verbetes da Wikipédia.

Após as considerações e breves análises sobre os gêneros digitais, chegamos à conclusão de suas especificidades em relação aos gêneros impressos ou os orais – face a face. Um ponto muito importante que deve ser discutido também para pensarmos nas particularidades de cada gênero é o suporte, ou seja, o lugar em que eles são publicados e veiculados. Segundo Pinheiros:

As frequentes mudanças provocadas pela velocidade e tecnologia nos meios de comunicação de massa e o desmoronamento de gêneros já consagrados nesses meios faz brotar uma variedade de gêneros híbridos, construídos em decorrência da necessidade de gerar o 'novo': criar, transformar, modificar, mesclar, inovar o que é, antes de tudo, o mesmo. [...] Em função das especificidades que envolvem tanto forma como conteúdo, um programa feminino na televisão, um telejornal ou um editorial em jornais e em revistas femininas são percebidos pelos receptores como tipos de textos diferentes em que cada um guarda suas características e constrói efeitos distintos dentro do processo. Nesse caso, o meio torna-se também uma variável. (PINHEIROS, 2002, p.278-279)

Destacamos da citação o fato de o meio ser uma variável para os gêneros. O que isso realmente significa? Primeiramente, precisamos compreender o que significam esses meios. Marcuschi nomeia esses meios de suporte e os define da seguinte maneira:

entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto. (MARCUSCHI, 2008, p. 174)

Servem de suporte para os gêneros discursivos os livros, os jornais, as embalagens de produtos, o próprio corpo – no caso das tatuagens – e também a internet – nosso interesse desta seção. Sobre a internet, Marcuschi (2008, p. 186) a considera como um suporte “que abarca e conduz gêneros dos mais diversos formatos”. Sendo assim, a internet contém todos os gêneros possíveis.

Retomando a questão sobre o fato de o suporte ser uma variável para o gênero, Maingueneau afirma que o suporte ou médium, como o nomeia, não é neutro, ou seja, ele pode interferir na estrutura dos gêneros, bem como na produção de sentidos destes. Conforme afirma o autor, “o médium não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma

mudança importante do médium modifica o conjunto de gêneros do discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 71-72).

Nesse sentido, pode-se dizer que um gênero que circulava antes por meio impresso e agora circula pela internet sofreu interferência desse suporte no que diz respeito às diversas possibilidades proporcionadas pela rede: escrita colaborativa, hipertexto, criação de gêneros multissemióticos, entre outros. Apenas por meio dessas possibilidades, podemos ver que o suporte interfere no gênero no sentido de lhe proporcionar novas formas de se estruturar e de (se) significar em nossa sociedade. É importante retomar aqui algo que já foi comentado anteriormente nesta seção: os gêneros são produtos culturais e históricos, logo eles surgem, se adequam e modificam conforme nossas necessidades e práticas sociais.

Chegamos ao fim desta seção e da Unidade 2. Procuramos, junto com o professor Pedro, aprender sobre os gêneros discursivos, principalmente sobre os gêneros digitais e suas especificidades, bem como as particularidades dos suportes e como estes interferem nos gêneros. Essas considerações são relevantes para compreendermos como os gêneros circulam nos meios digitais e produzem sentido, fazendo circular conhecimento, informação e opiniões dos internautas.

Sem medo de errar

Chegou o momento de ajudar o professor Pedro a incentivar os seus alunos a produzirem textos para o blog da escola, e não apenas a serem leitores. O projeto apresentado por ele à coordenação pedagógica da escola foi aprovado e chegou o momento de instigar os seus alunos a serem autores de textos para serem publicados no blog, de modo que esses textos façam parte dos gêneros digitais. Como já dito, o professor Pedro é um profissional antenado nas novas tendências de ensino e, com certeza, estudou e continua estudando o funcionamento dos gêneros discursivos, principalmente os digitais, que circulam em nossa sociedade.

Para incentivar os alunos a produzirem esses textos, Pedro terá que elaborar uma atividade pedagógica que contemple os gêneros midiáticos ou digitais, como estamos chamando ao longo da seção. Primeiramente, para elaborar essa atividade, é importante ter em mente o funcionamento dos gêneros digitais em nossa sociedade,

no sentido de compreender o modo como eles fazem circular as informações e opiniões. Para isso, Pedro terá que discutir com a sala a responsabilidade que os alunos, enquanto autores de textos que serão publicados e circularão no meio social, têm em relação ao que escreverão, já que estarão apresentando suas opiniões sobre determinados assuntos. Por isso, discutimos nesta seção, a importância de os alunos olharem de forma não ingênua tanto para a questão da informação, que circula na internet, quanto para as opiniões que ali são publicadas. Isso é importante para que compreendam a diferença entre informar e opinar, tendo a noção de que a informação é construída a partir de um recorte daquele que informa, opina e transmite um discurso de ódio. Essas questões são fundamentais para serem tratadas devido ao advento das redes sociais e por isso elas estão relacionadas ao funcionamento dos gêneros discursivos digitais.

Outro ponto importante que Pedro terá que tratar nessa atividade pedagógica é a relação entre o gênero e o seu suporte. Como estudado, a internet, conforme apresentada por Marcuschi (2008), é considerada um suporte que abarca outros gêneros, e esse suporte não é neutro; ele interfere nos gêneros, na sua estrutura e no seu funcionamento. Justamente por isso, é importante retomar o conceito de hipertexto e gêneros multissemióticos, já apresentados na Seção 2.1. A partir desses pontos, os alunos compreenderão a dinamicidade dos gêneros digitais, no sentido de permitirem uma interação social, como vemos com a Wikipédia, em que há a produção coletiva dos verbetes e os hipertextos, que levam o leitor, caso este queira, para outros verbetes. Vemos assim que os gêneros digitais colocam o sujeito leitor em um outro status: agora a leitura não é linear; é o sujeito que constrói o seu percurso de saber por meio de links que ele escolhe clicar. Essas questões são relevantes para a atividade pedagógica que o professor Pedro preparará.

Além disso, algo fundamental para a elaboração dessa atividade que contemple os gêneros digitais para os alunos é a organização dos conteúdos a serem trabalhados por meio de Sequências Didáticas, como visto na Seção 2.2. É preciso que os alunos conheçam os gêneros antes de produzi-los, e, justamente por isso, o professor Pedro terá que trabalhar com a estrutura e a função social desses gêneros que serão publicados no blog da escola. Nesta seção, apresentamos uma breve análise da Wikipédia e do chat, que pode

ser tomada como exemplo para a apresentação de outros gêneros digitais para os alunos nesse plano de atividade pedagógica.

Avançando na prática

Produzindo um gênero digital

Descrição da situação-problema

O professor Pedro coloca em ação a sua atividade pedagógica referente aos gêneros digitais. Os alunos, porém, estão com problemas para escrever os textos a serem publicados nos blogs, contendo características típicas dos gêneros digitais. Grande parte dos alunos quer escrever os textos no caderno, tirar foto e publicar no blog, o que não condiz com as especificidades dos gêneros digitais, conforme já vimos nesta seção. Como o professor Pedro poderá explicar para os alunos de forma mais explícita as especificidades dos gêneros digitais que os diferenciam dos gêneros publicados em meio impresso ou no caderno?

Resolução da situação-problema

Para que os alunos compreendam essa diferença, o professor Pedro poderá propor uma aula no laboratório de informática e pedir para que os alunos naveguem nos blogs. É importante chamar atenção para o fato de que a internet, enquanto suporte, permite que os alunos cliquem nos links disponíveis nos textos apresentados nos blogs, além de poderem escrever comentários sobre o texto, possibilitando a interação entre leitor e autor. É importante que os alunos percebam que, se publicarem uma foto do texto escrito, poderão ter comentários, mas não haverá links e hiperlinks em seu texto que permitam fazer a ligação com outros textos, outros sites, o que acaba descaracterizando os gêneros digitais.

Com essa atividade, os alunos perceberão a diferença fundamental que há entre os gêneros digitais e os gêneros digitalizados, que são apenas transportados do meio impresso para o meio digital.

Faça valer a pena

1. Leia a citação a seguir, recortada de Marcuschi (2008, p. 173-174):

Isso diz respeito tanto ao modo de circulação como ao modo de consumo dos gêneros e ainda mais ao modo como eles são estabilizados para serem “transportados” eficazmente. Um dia só transmitíamos os textos oralmente, depois passamos a fazê-los por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet.



A citação apresentada diz respeito a um conceito teórico muito importante quando estamos estudando os gêneros discursivos. Que conceito é esse?

- a) Gêneros digitais.
- b) Suporte.
- c) Hipertexto.
- d) Mídia de massa.
- e) Gêneros multissemióticos.

2. Analise o seguinte recorte, extraído do site Casando sem grana:

“Planejando o casamento:

Fiz tudo do casamento! Desde a gravata e pulseira que os padrinhos e madrinhas usaram até as lembranças da cerimônia.

– temos um post que ensina a fazer corsages aqui –

– separamos 10 ideias de lembrancinhas para fazer em casa aqui! –

– vai fazer um casamento DIY? Confira esses tutoriais –”

(<<http://casandosemgrana.com.br/2017/10/26/casamento-real-e-economico-luiz-e-tamires/>>. Acesso em: 3 nov. 2017.)

Obs.: no texto original, os três últimos enunciados estão em azul.

Podemos dizer, sobre as três últimas frases do trecho recortado, que:

- a) São enunciados que nos remetem a outros sites ou a outros textos, porém, por se tratar de um site que apresenta opinião sobre casamento, não constitui uma relação de hipertextualidade com os outros sites.
- b) São enunciados que apenas foram destacados, mas não nos remetem para outros textos, já que esse tipo de funcionamento da internet, a hipertextualidade, funciona apenas para sites de pesquisa.
- c) São enunciados que nos remetem a outros sites ou a outros textos, constituindo, assim, uma relação de hipertextualidade entre esse texto com outros, porém não permite que o leitor produza o próprio caminho de leitura.

d) São enunciados que nos remetem a outros sites ou a outros textos, constituindo, assim, uma relação de hipertextualidade entre esse texto com outros, o que permite que o leitor produza o próprio caminho de leitura.

e) São enunciados que nos remetem a outros sites ou a outros textos, constituindo, assim, uma relação de multisssemiosidade entre esse texto com outros, o que permite que o leitor produza o próprio caminho de leitura.

3. Sobre o link eletrônico, a pesquisadora Flávia Machado Ferraz afirma que: “As relações estabelecidas pelo link eletrônico não são puramente linguísticas, mas sim, antes de tudo, relações semânticas, de ordem dialógica” (FERRAZ, 2010, p. 132).

Com base nesse enunciado, assinale a alternativa correta a respeito dos links eletrônicos:

a) A pesquisadora, ao dizer que os links eletrônicos estabelecem uma relação dialógica e semântica, explicita a relação que estes links estabelecem com outros textos, outros dizeres, mostrando que há um processo de interação entre os interlocutores proporcionado pela rede.

b) A pesquisadora, ao dizer que os links eletrônicos estabelecem uma relação dialógica e semântica, explicita a relação que estes links estabelecem com outros textos, outros dizeres. Apesar dessa relação, a pesquisadora, nesta citação, afirma que não há interação entre os textos.

c) Nessa citação, podemos observar que o fato de os links não apresentarem uma relação linguística faz com que não haja uma relação com a hipertextualidade, já que os links apresentam apenas uma ligação com os sentidos que virão após a leitura de outros textos.

d) A partir dessa citação, podemos observar que os links eletrônicos, por serem programados, apresentam apenas uma possibilidade de o leitor interagir com o texto de origem, ou seja, o texto primeiro que vincula todos os outros, por isso a relação semântica.

e) A pesquisadora, ao dizer que os links eletrônicos estabelecem uma relação dialógica e semântica, explicita a relação que estes links estabelecem com outros textos, outros dizeres, mas desconsidera a interação dos interlocutores com o texto, por não considerar uma relação linguística.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 160.
- COSTA, D.; SALCES, C. D. de. **Leitura e produção de textos na universidade**. Campinas: Alínea, 2013.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e col. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- ERRAZ, F. S. M. Gêneros digitais e hipertextualidade. In: **Revista do GEL**, São Paulo, v.7, n.1, p. 127-144, 2010. Disponível em: <<https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/download/84/64>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- _____. **Esfera ou campos de atividade humana**. [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. **Signum: Estudo Linguístico**, Londrina, n.8/1, p.89-101, jun.2005.
- MACHADO, A. R. A organização sequencial da resenha crítica. **The specialist**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 133-149, 1996.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2004.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. **A geometrização do dizer no discurso do infográfico**. 2012. 190 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2012.
- PINHEIRO, N. F. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 259-290. (Coleção Signum)
- ROJO, R.H.R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

XAVIER, A. C. **A era do hipertexto**: linguagem e tecnologia. Recife: Editora Universitária, 2009.

_____. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, C. A. (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

Língua como instrumento de ação no mundo

Convite ao estudo

Ao longo do curso, viemos discutindo que, no processo de produção de texto, devemos levar em conta a não transparência da linguagem, o fato de que os sentidos se constituem no processo de interlocução entre os sujeitos e de que nos comunicamos por meio dos gêneros discursivos. Nesta unidade, vamos avançar um pouco mais e refletir sobre o papel do contexto social na produção de sentidos. Caso você conheça algum estrangeiro que mora no Brasil, provavelmente ele tem diversas histórias para lhe contar sobre mal-entendidos referentes a não compreensão de um termo em nossa língua, devido à relação dessa palavra ou enunciado com o contexto. O mal-entendido, porém, também ocorre com falantes de mesma língua, como no caso de ironias não compreendidas, por exemplo.

A disciplina que estuda a língua em uso e sua relação com o contexto social é a Pragmática e, no decorrer desta unidade, vamos conhecer os principais elementos de estudos dessa teoria e saber interpretar textos (orais e escritos) à luz de seus pressupostos teóricos. Vamos partir da concepção de língua como instrumento de ação no mundo, tendo em mente que a produção de sentidos e o modo como interpretamos os enunciados dependem do contexto socio-histórico. Assim, no final desta unidade, você será capaz de desenvolver um trabalho de análise sobre dois exemplos de textos (orais ou escritos) a partir da teoria dos atos de fala e das máximas conversacionais.

Teremos maior foco na língua em uso e no papel dos falantes no processo de significação e, para isso,

acompanharemos Júlia, uma professora de Língua Portuguesa com mais de dez anos de experiência no mercado. Sempre trabalhou com o ensino de português como língua materna, porém, neste ano, foi convidada por uma escola de português para estrangeiro para assumir uma turma com alunos de diversas nacionalidades: japoneses, chineses, americanos, alemães, gregos, congoleses, nigerianos e franceses. Ao entrar em contato com a sua turma, percebeu que todos os alunos já tinham um conhecimento avançado da língua, porém, tinham dificuldade para compreender os sentidos dos enunciados em determinados contextos de produção. Não conseguiam compreender, por exemplo, enunciados irônicos ou expressões idiomáticas. A professora Júlia, então, decide ajudar os alunos com essa problemática. Como ela poderia trabalhar esse conteúdo?

Como Júlia poderá ensinar Língua Portuguesa e a cultura brasileira para alunos de culturas tão diferentes? Qual é a relação entre língua, sujeito e mundo? Por que não compreendemos sempre o que o nosso interlocutor quer nos dizer? Vamos ajudar a professora Júlia nesse desafio?

Para discutir estas questões, trataremos, no percurso desta unidade, a língua como instrumento de ação no mundo. Para isso, focaremos em contexto, bem como na relação entre linguagem e mundo. Estudaremos também duas teorias advindas da perspectiva pragmática, os atos de fala e as máximas conversacionais, o que nos ajudará a compreender melhor como a língua se configura como um instrumento de ação, a qual apresenta as intenções do sujeito. Por fim, apresentaremos análises de textos orais e escritos para discutir os atos de fala e as máximas conversacionais, bem como o papel do sujeito e dos elementos extralinguísticos nesse processo de significação.

Seção 3.1

Língua e contexto de uso: introdução aos estudos da pragmática

Diálogo aberto

Com o processo de globalização, intensificado pela internet, temos mais facilidade em entrar em contato com pessoas do mundo todo e, conseqüentemente, com as suas culturas e diferentes línguas. Nesse processo de contato, observamos que há diferentes modos de significar algumas expressões, as quais apenas adquirem sentido dentro de um determinado contexto. Como um estrangeiro traduziria a expressão “enfiar o pé na jaca”? Se considerar apenas a tradução baseada no léxico, traduziria de forma literal, o que não condiz com o significado da expressão de fato: exagerar em algo.

Nesta unidade, vamos acompanhar a professora Júlia. Ela tem um novo desafio em sua vida profissional: começará a dar aulas de Língua Portuguesa para estrangeiro. Seus alunos, apesar de saberem o português, têm dificuldade de interpretar alguns dizeres, como expressões idiomáticas e enunciados irônicos. Em uma das aulas de Júlia, um aluno de nacionalidade francesa relata um acontecimento que o deixou incomodado. Segundo o aluno francês, um colega brasileiro do trabalho, em uma conversa no bar, lhe disse: “Passa lá em casa no final de semana”. O aluno contou que havia ficado muito feliz com o convite e, no final de semana seguinte, comprou um vinho e flores, um sinal de educação e gentileza para os franceses, e foi para a casa do colega. Ao chegar lá não havia ninguém em casa. Decidiu, então, ligar para o amigo e este estava viajando com a esposa. O aluno francês questionou a professora: por que o colega brasileiro o havia convidado se sabia que não estaria lá? Como a professora Júlia poderá responder à pergunta do aluno? Como ela deverá relacionar língua, sentido, cultura e contexto de fala? Quais outros exemplos a professora pode apresentar mostrando que o sentido de um enunciado dependerá do contexto social?

Para ajudar a professora Júlia a resolver esta questão, vamos, nesta seção, introduzir os preceitos da disciplina da Pragmática, fazer uma reflexão sobre as origens de tal disciplina, bem como estudar a importância de se considerar a língua na sua relação com o contexto social.

Não pode faltar

Nas unidades anteriores, em todas as discussões e reflexões, sempre consideramos a língua em uso pelos falantes para pensarmos as noções de compreensão de texto e escrita. Por pensar na língua em uso é que tratamos, na Unidade 1, mais especificamente na Seção 1.1., sobre variação linguística e na Unidade 2 sobre os gêneros discursivos. Nesta unidade, daremos ênfase à Pragmática, disciplina que estuda a linguagem “do ponto de vista de seus usuários, particularmente das escolhas que eles fazem, das restrições sociais, e dos efeitos que o uso da linguagem, por parte de seus usuários, tem sobre os outros participantes no ato da comunicação (CRYSTAL, 1985, p. 240 apud OLIVEIRA, 2000, p. 227).

Tendo em vista essa conceituação da pragmática, é possível afirmar que será relevante pensar na relação entre sujeito, linguagem e situação comunicativa. Mas antes de adentrarmos nessas questões teóricas, trataremos do início desta disciplina, a qual foi, para os estudos linguísticos, um marco por considerar não apenas a língua nas suas análises, mas também o extralinguístico, ou seja, o contexto de fala e o sujeito.

Segundo Pinto (2012), os primórdios da pragmática ocorreram com as questões filosóficas sobre o que é a verdade. Para Platão, segundo Pinto (2012), a busca da verdade está fora das pessoas, ou seja, ela faz parte de um movimento do sujeito em busca desta. O filósofo Willian James contrapõe-se à tese de Platão sobre a verdade e considera-a como um resultado do contexto com o interlocutor e é a partir desta relação que se constrói o sentido. A partir da tese Willian James, observam-se já os primórdios da pragmática.

Ainda em relação ao surgimento desta disciplina, Guimarães (1983), em seu artigo *Sobre os caminhos da Pragmática*, considera que há duas possíveis hipóteses para o seu surgimento. A primeira hipótese é constituída por três vertentes:

uma que considera o usuário somente para determinar a relação da linguagem com o mundo (referência), outra que considera o usuário enquanto tal na sua relação com a linguagem [...] e uma terceira que se configura a partir da linguagem ordinária (GUIMARÃES, 1982, p. 16-17).

Vamos, neste momento, discutir cada uma dessas vertentes. Segundo Guimarães (1983), na **primeira vertente**, o usuário é subordinado ao problema da referência das sentenças, ou seja, “ao valor de verdade das proposições” (GUIMARÃES, p. 17). Essa vertente estabelece ligação com as reflexões filosóficas sobre a verdade.

A **segunda vertente**, conforme Guimarães (1983), é centrada no intérprete e no uso que este faz da linguagem. Como o homem usa a linguagem? Como se dá a interação pela linguagem? A partir da relação entre o homem e a linguagem e do uso que aquele faz desta é que podemos dizer que a língua não é apenas um sistema convencional, pois apresenta também características criativas e inovadoras que se dão no processo de uso da linguagem.



Refleta

Tendo em mente que a língua, bem como a construção do sentido se dá em relação ao usuário e ao modo como este a usa, podemos afirmar que o internetês faz parte da característica criativa e inovadora da língua posta em uso pelos falantes?

A **terceira vertente**, a qual nos atentaremos mais ao longo desta unidade, considera que a língua e, conseqüentemente, os sentidos são constituídos em um processo de interlocução entre os falantes. É dessa vertente que vem a Teoria dos Atos de Fala, de Austin e a Pragmática Conversacional, de Grice, explicadas a seguir por Fiorin (2002), as quais serão mais desenvolvidas posteriormente.

O ponto de partida da Pragmática foram os trabalhos dos filósofos da linguagem, particularmente John Austin e Paul

Grice. O primeiro diz que a linguagem não tem a função descritiva, mas uma função de agir. Ao falar, o homem realiza atos. Por exemplo, ao falar *Eu lhe prometo vir*, o ato da promessa é realizado quando se diz *Eu lhe prometo*. Grice mostra que a linguagem natural comunica mais do que aquilo que se significa em um enunciado, pois, quando se falam, comunicam-se também conteúdos implícitos. Quando alguém diz a outro, que está se aprontando para sair, *São oito horas*, ele não está fazendo uma simples constatação sobre o que marca o relógio, mas dizendo *Apreste-se, vamos chegar atrasados* (FIORIN, 2002, p. 166).

Tratamos até o momento das vertentes da hipótese da primeira origem da Pragmática. Vamos agora falar sobre a segunda origem. Conforme afirma Guimarães (1983), a hipótese da segunda origem vem, justamente, dos estudos de Saussure, o qual deu origem à corrente estruturalista da linguística. Saussure, ao considerar a dicotomia *langue/parole*, toma como objeto da linguística apenas a *langue*, ou seja, o sistema linguístico, descartando a *parole* (fala), a qual é da instância do social. A Pragmática, entretanto, toma para si questões do social, deixadas de lado pelos estruturalistas, e estuda a língua na sua produção social, ou seja, analisa a linguagem e traz para tal disciplina os conceitos de sociedade e de comunicação. Nesse sentido, uma noção relevante, ou melhor, fundamental da pragmática é a noção de contexto.



Pesquise mais

Para saber mais sobre o percurso da pragmática, principalmente sobre os estudos pragmáticos no Brasil, aconselhamos a leitura do artigo *Sobre os caminhos da pragmática no Brasil na íntegra*.

RAJAGOPALAN, K. Os caminhos da pragmática no Brasil. **Revista D.E.L.T.A.** v. 15, p. 323-338, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4021.pdf>>. Acesso em: 6 fev. 2018.

Para você compreender como a noção de contexto é relevante, imagine a seguinte situação: você está dando um jantar em sua casa e chega a sua melhor amiga com o namorado americano, que já falava

muito bem português. Você, como bom anfitrião, lhe servirá algo para beber. Chega próximo do americano com a garrafa de cerveja e lhe pergunta: “Servido?”. Prontamente, o americano, que estava morrendo de vontade de tomar uma cervejinha, lhe responde: “Não”.

O que você pode compreender dessa interação? Será que o americano não queria mesmo a cerveja? Ou será que compreendeu, de forma literal a palavra “servido”? A palavra ‘servido’ é o particípio passado do verbo ‘servir’, logo o americano pode ter compreendido que o anfitrião estava lhe perguntando se ele já havia sido servido e, por isso, a resposta foi não. Porém, na cultura brasileira, a palavra ‘servido’ também significa “oferecer”, quando estamos oferecendo algo para comer ou beber. Veja que para compreender o que significa ‘servido’, é necessário entender o modo como o interlocutor usa a língua e seus efeitos de sentido. É preciso levar em conta, portanto, o contexto, bem como a situação comunicacional.

Segundo Oliveira (2000),

a idéia de contexto é a de tudo aquilo que circunda os interlocutores, mas estes limites são plásticos. Portanto, este ambiente é dinâmico e estende-se para esta ou aquela direção de acordo com o que é *dado* ou *escolhido* a cada momento pelos participantes da interação. Em si, o contexto é uma abstração, e os indivíduos estarão focalizando a sua atenção e levando em conta os fatores situacionais (rituais próprios da interação, fatores sociais e culturais), psicológicos, crenças e propósitos. (OLIVEIRA, 2000, 229)

Nesta citação, Oliveira (2000) salienta a importância de se considerar a dinamicidade do contexto, pois este depende do interlocutor e de fatores sociais e culturais. No caso relatado acima, o modo como usamos a palavra ‘servido’ não faz parte da cultura americana e, justamente por isso, o rapaz não a compreendeu nem dentro daquele determinado contexto. Houve um mal-entendido porque o americano não entende determinadas formas sociais de significar certas palavras ou expressões. Isso ocorre com as expressões idiomáticas também. Por exemplo: “chutar o balde”. Se formos traduzir literalmente, tal expressão significa o ato de chutar

o objeto balde, porém, ela não quer dizer isso, não é mesmo? Ela significa, na verdade, 'não se importar com mais nada'.

O contexto, como já viemos falando desde a Unidade I, é fundamental para compreendermos os sentidos que estão em jogo no processo de interação. Vamos ver um outro exemplo sobre problemas de mal-entendido devido à linguagem. Há um conto popular de origem ibérica, cujo mote se dá pelo mal-entendido. O conto em questão é nomeado de João Gurumete e está presente na coletânea de contos populares do Brasil, organizada por Sívio Romero. João Gurumete é um simples sapateiro e, em um dia de trabalho, caem sete moscas na cola do sapato, que acabam morrendo. O seu assistente o aconselha a escrever em seu chapéu o seguinte enunciado "João Gurumete, de uma só vez, mata sete". Ao sair na rua com o chapéu, todos ficam olhando para João Gurumete e se perguntando quem eram os sete que ele havia matado de uma só vez. Como no conto há monstros, todos acham que o sapateiro havia matado sete monstros e passa a ser considerado por todos como um homem muito corajoso. Ou seja, houve um mal-entendido, pois os falantes, tendo em mente diferentes contextos e situações comunicacionais, interpretaram o enunciado cada um à sua maneira.



Exemplificando

Há determinados dizeres que interpretamos de diferentes formas, podendo ter significados distintos. Observe o diálogo abaixo:

A: O que você está fazendo atualmente?

B: Vendo casas.

A: Ah, você virou corretor de imóveis?

B: Não, não, apenas estou vendo casas para alugar, pois precisei sair da minha. O aluguel estava muito caro.

O personagem B, quando perguntado sobre o que está fazendo atualmente, afirma: 'vendo casas'. "Vendo" pode ser a forma conjugada da primeira pessoa do singular do presente do indicativo de 'vender' ou o gerúndio do verbo 'ver'. Logo, é preciso considerar a situação de

fala em conjunto com as intenções do sujeito para compreender o que o sujeito B diz de fato.

Com o exemplo do americano que não compreendeu o significado da expressão 'servido', é possível concordar com Pinto (2012, p. 56) que "duas pessoas de culturas diferentes podem encontrar dificuldade em manter um diálogo, sim", devido a problemas de compreensão das palavras e como estas significam em determinada cultura. Porém, isso também ocorre com falantes de mesma língua e que possuem a mesma cultura, como pudemos observar no conto de João Gurumete e no diálogo apresentado no box exemplificando. Nesse sentido, não consideramos o mal-entendido como 'entender errado', mas sim compreender de forma diferente, conforme o modo como os interlocutores consideram o contexto.



Assimile

Para ampliar a sua compreensão acerca do conceito de contexto, para a pragmática, é importante considerá-lo como Mey (1993, p. apud OLIVEIRA, 2000, p. 229): "Contexto é muito mais que um problema de referência e de entendimento do que as coisas são. É algo que dá a nossos enunciados a sua 'verdade' mais profunda (verdade, não em sentido filosófico)".

É importante salientar aqui que o conceito de contexto, além da sua importância para a pragmática, no sentido de produzir significado para os enunciados, também é fundamental para a semântica, no processo de produção de sentido. Por isso falamos que a fronteira entre a semântica e a pragmática é fluida. Nesse sentido, para compreender melhor o conceito de contexto, dentro da pragmática, Oliveira (2000, p. 234) propõe o seguinte:

- contextos são dinâmicos porque estão relacionados às finalidades das ações individuais. Recortes que operam com noções estáticas de contexto são abstrações, e devem ser avaliados a partir dos usos intencionais da linguagem;



- contextos não têm um centro absoluto de ancoragem (exatamente porque são proteicos), mas têm centros relativos de apoio. Tais fontes, de acordo com as intermediações dos usuários, são hierarquizadas e irão refletir os diferentes níveis durante a produção discursiva;
- contextos são inevitavelmente macros quando se trata de interações.

Por meio dos dizeres de Oliveira (2000), com as reflexões realizadas a partir dos exemplos apresentados anteriormente, podemos relacionar o contexto com a situação comunicacional. Eles estão interligados e se imbricam no processo de produção de sentidos.



Refleta

Oliveira (2000) propõe uma reflexão interessante acerca do contexto e da sua relação com os hipertextos, típicos das mídias digitais. Para o autor, pelo fato de o hipertexto se vincular a outros diversos textos, acaba perdendo o vínculo com a cultura em que surgiu. Você concorda com isso? Você também considera que o hipertexto não estabelece relação com a cultura da qual faz parte? Ampliando a reflexão, você acredita que a globalização acaba rompendo fronteiras culturais, o que permite que determinados sentidos ou costumes sejam compreendidos por todos?

Até o momento, estivemos falando sobre a importância do contexto e da situação de fala, mas também é relevante ressaltar, como já havíamos mencionado anteriormente, a relação com a cultura. Retomando os dizeres do filósofo James (apud PINTO, 2012), a verdade apresentada em nossos dizeres se configura a partir da relação estabelecida entre mundo e linguagem, a qual se estabelece a partir do momento em que os sujeitos estão inseridos dentro de uma comunidade e compartilham de normas e conceitos desta. Nesse sentido, a referência se dá por meio de um crivo cultural.

Vamos pensar, assim como apresentado por Pinto (2012), no modo como muitos linguistas fazem para estudar línguas indígenas e não há sequer um falante que conheça a língua do pesquisador

para ajudá-lo. Se um indígena fala determinada palavra e aponta para um coelho, essa palavra pode significar o próprio animal, como também, uma expressão, a qual pode ser 'branco como um coelho', 'rápido como um coelho', 'esperto como um coelho'. Veja que para traduzir uma palavra, é necessário conhecer a cultura do falante, não sendo possível estabelecer uma relação termo a termo entre palavra e mundo, ou seja, as referências podem ser diferentes dependendo de quem fala. Como nos aponta Pinto (2012, p. 54), a tradução de determinados termos "só pode ser feita a partir da prática linguística de quem o produziu".

Ainda sobre essa questão entre linguagem, mundo e, conseqüentemente, referenciação, a autora, citando Quino (1980 apud PINTO, 2012), ressalta que tal teórico

[...] levanta o problema de que determinar o objeto referido por uma expressão é uma questão muito mais séria do que simplesmente encontrá-lo ou não no mundo. Muitas dificuldades podem ser levantadas para se apontar um objeto referido (QUINO, 1980 apud PINTO, 2012, p. 54).



Nesse sentido, precisamos considerar a todo instante as práticas linguísticas, ou seja, o uso que os falantes fazem da língua no processo de compreensão e produção de texto.

Chegamos ao final desta seção, por meio da qual buscamos apresentar os preceitos teóricos da pragmática, ciência linguística que analisa como o falante usa a língua, escolhe as palavras ou restringe determinados usos, conforme o contexto e a situação de fala. Tendo em mente a conceituação de pragmática, nesta seção, demos um enfoque especial para o termo contexto, fundamental para tal disciplina, bem como para o desenvolvimento da teoria, realizado nas próximas seções.

Sem medo de errar

Chegamos ao final desta seção. A partir de agora, você tem subsídios teóricos para ajudar a professora Júlia a explicar ao seu aluno francês porque a expressão 'passa lá em casa', dita por alguns

brasileiros, não significa literalmente um convite para que o aluno realmente vá à sua casa.

A professora Júlia, provavelmente, em seu curso de Letras, deve ter aprendido que, nas práticas comunicativas, temos sempre que levar em consideração o uso da língua pelos sujeitos, assim como o contexto, ou seja, os elementos extralinguísticos, que contribuem para o processo de significação. Nesse sentido, a professora deve mostrar ao seu aluno que não devemos traduzir as palavras de forma literal e sempre é importante conhecer a cultura do local onde estamos, a fim de compreender o que o outro nos diz. Assim, o 'passa lá em casa', para o brasileiro, é quase uma forma de cumprimentar a pessoa, não querendo dizer que o está convidando de fato.

Assim, a noção de contexto e situação comunicacional são extremamente relevantes para ajudar a resolver esse problema. Retomando o que afirma Mey (1993 apud OLIVEIRA, 2000, p. 229), "contexto é muito mais que um problema de referência e de entendimento do que as coisas são. É algo que dá a nossos enunciados a sua "verdade" mais profunda (verdade, não em sentido filosófico)". Ou seja, é a partir da consideração do contexto que vamos compreender o que o outro nos diz. Claro que quando estamos em um país diferente, é complicado compreender todas essas práticas comunicativas e, justamente por isso, criam-se "mal-entendidos", os quais não devem ser vistos como um erro, mas sim como uma forma de interpretar um dizer a partir de um outro contexto, de uma outra situação comunicativa.

Para que isso fique mais claro para seus alunos estrangeiros, a professora Júlia pode apresentar uma lista de expressões idiomáticas e mostrar como elas significam em nossa cultura. Por exemplo, a expressão "pendurar a chuteira" não significa que alguém realizou a ação de pendurar este tipo de calçado, mas sim que se aposentou, assim como a expressão "comeria um leão", que significa que a pessoa está com muita fome, mas não comeria um leão de fato. Nesse sentido, é importante sempre tomarmos a referência a partir da situação e da prática comunicativa daquele que produz o enunciado.

Com as considerações acerca do contexto, relacionadas sempre ao uso da língua pelo sujeito, a professora Júlia poderá ajudar os

seus alunos a compreenderem que os sentidos não estão na língua em si, mas no processo de uso, na interação entre os sujeitos, os quais sempre falam, se comunicam, dentro de um determinado contexto. As reflexões acerca da própria disciplina Pragmática, do contexto e da situação comunicacional serão importantes para a análise de textos, tanto orais quanto escritos, com base nas teorias dos atos de fala e das máximas conversacionais de Grice.

Avançando na prática

Traduzindo expressões idiomáticas

Descrição da situação-problema

A professora Júlia, em uma de suas aulas, deu uma lista de expressões idiomáticas e pediu para que os alunos interpretassem cada uma delas. O seu objetivo com essa tarefa era mostrar para os alunos que não devemos olhar para os sentidos das palavras de forma literal, mas sim pensar nos sentidos dessas expressões com base no contexto sociocultural e na situação comunicacional. Como Júlia poderá fazer com que os seus alunos percebam essas questões? Como explicar a eles que deve-se levar em conta o contexto sociocultural para que as palavras façam sentido?

Resolução da situação-problema

É importante, em um primeiro momento, que os alunos tentem interpretar sozinhos cada uma das expressões. Isso dará subsídio à professora Júlia, para que ela possa explicar que as palavras ou expressões, muitas vezes, não podem ser traduzidas de forma literal, pois significarão algo completamente diferente do que de fato significam. Júlia deve, então, apresentar o contexto em que cada expressão pode ser usada. A partir disso, os alunos poderão chegar à compreensão dos seus sentidos. Isso é importante para mostrar a relevância da relação entre o dizer e o contexto para a produção de sentidos em uma língua. A professora poderá ampliar as suas considerações e apresentar tirinhas, letras de músicas, imagens, que dependam do contexto situacional para que os alunos a interpretem, a compreendam, conforme elas são usadas no Brasil.

Faça valer a pena

1. A pragmática é o ramo da linguística que tem como objeto de estudo o modo como os falantes usam a língua em determinado contexto. Observamos que é fundamental considerar o social, ou seja, considerar os elementos extralinguísticos. Assim, a Pragmática se contrapõe a outras correntes da linguística.

Assinale a alternativa que apresenta uma das correntes da linguística, a qual a Pragmática se contrapõe:

- a) Semântica.
- b) Atos de fala.
- c) Análise de Discurso.
- d) Estruturalismo.
- e) Dialogismo.

2. Os ditados populares: “Água mole em pedra dura tanto bate até que fura”; “Mais vale um pássaro na mão do que dois voando”; “Quem com ferro fere, com ferro será ferido” e “Em casa de ferreiro, espeto é de pau” apresentam sentido em determinadas condições.

Assinale a alternativa que explica porque esses ditados apenas são compreendidos em determinadas condições:

- a) Os ditados populares funcionam como as expressões idiomáticas e são compreendidos quando conseguimos entender o contexto em que eles são usados, nesse sentido é possível considerar as palavras apenas em seus sentidos literais.
- b) Os ditados populares funcionam como as expressões idiomáticas e são compreendidos quando conseguimos entender o contexto em que eles são usados, nesse sentido, não é possível considerar as palavras apenas em seus sentidos literais.
- c) A compreensão dos ditados populares, assim como as expressões idiomáticas, depende do bom conhecimento da língua, não sendo necessário levar em conta a situação comunicacional.
- d) Os ditados populares, diferentemente das expressões idiomáticas, são compreendidos quando conseguimos entender o contexto em que eles são usados, nesse sentido é possível considerar as palavras apenas em seus sentidos literais.

e) A compreensão dos ditados populares, diferentemente das expressões idiomáticas, dependem do bom conhecimento da língua, não sendo necessário levar em conta a situação comunicacional.

3. Observe as seguintes frases:

Puxa! Que legal que você veio. Fiquei muito feliz.

Puxa! Que pena que ele tenha se machucado.

Nossa! Essa prova está muito difícil!

Nossa! Que música legal!

Assinale a alternativa que apresenta as considerações corretas a respeito da significação das palavras “puxa” e “nossa”.

a) As palavras “puxa” e “nossa” adquirem significado a partir das escolhas dos falantes nos processos de interação. Ou seja, os seus sentidos dependem do contexto em que elas são empregadas.

b) As palavras “puxa” e “nossa” adquirem significado a partir das escolhas dos falantes nos processos de interação, porém os seus sentidos não dependem do contexto em que elas são empregadas.

c) As palavras “puxa” e “nossa” são interpretadas de forma literal e os seus sentidos não mudam, independentemente do contexto em que elas são produzidas.

d) As palavras “puxa” e “nossa” não adquirem significado a partir das escolhas dos falantes nos processos de interação, mas os seus sentidos dependem do contexto em que elas são empregadas.

e) Apesar de as palavras “puxa” e “nossa” serem interjeições e nos darem a impressão de que os seus sentidos se dão na interação, os sujeitos sempre devem considerar o seu sentido literal.

Seção 3.2

Língua e situação comunicativa

Diálogo aberto

Você já deve ter ido a um casamento e, provavelmente, ouviu o famoso enunciado “eu vos declaro marido e mulher” no final da cerimônia, não é mesmo? O que tem de especial nesse enunciado? Será que ele é diferente de outros dizeres, como ‘João é legal’? Será que “eu vos declaro marido e mulher” apresenta alguma função além de nos informar? Essas questões são muito importantes para pensar na função da língua como um instrumento de ação, ou seja, quando o ato de dizer promove uma ação. Mas como podemos explicar isso para alunos que não falam a nossa língua? Esse é o desafio da professora Júlia. Após um aluno francês perguntar o porquê de o enunciado ‘passa lá em casa’, proferido por um brasileiro, não significar exatamente um convite, a professora decide investir em uma aula que foque os aspectos socioculturais da língua portuguesa. Como explicar esses aspectos em uma aula de português para estrangeiro? Como explicar a relação entre língua, sujeito, sociedade e realização de ações em suas aulas? Que enunciados selecionar para mostrar que para que haja a compreensão dos enunciados, é importante que os interlocutores partilhem de determinadas regras e normas? Como os sujeitos compreendem esses dizeres? Será que os enunciados sempre vão surtir o efeito intencionado? Se você fosse a professora Júlia, como explicar que, muitas vezes, não devemos considerar o sentido literal para compreender um dizer e as intenções do locutor?

Todas essas questões se apresentam como desafios para a professora no momento da preparação de suas aulas e, para ajudá-la, vamos tratar, inicialmente, de apresentar a teoria dos atos de fala, importante conceito desenvolvido pelo filósofo da linguagem britânico John Langshaw Austin. A partir da teoria dos atos de fala, discutiremos sobre a performatividade dos enunciados, o que nos leva a pensar no ato locucionário, ato ilocucionário e ato perlocucionário, os quais serão estudados nesta seção, devido

à relevância que apresentam na comunicação entre os sujeitos. Por fim, iremos um pouco mais adiante nos estudos pragmáticos e, para compreendermos ainda mais a relação entre o dizer e as intenções dos sujeitos, estudaremos as máximas conversacionais de Grice, filósofo da linguagem britânico, bem como o princípio de cooperação e suas implicaturas, formulados também por ele, o que nos permitirá fazer uma reflexão sobre o modo como os dizeres significam na sua relação com o sujeito e com o contexto social, já estudado na seção anterior. Vamos, agora, adentrar nas questões da pragmática e ajudar a professora Júlia a preparar suas aulas!

Não pode faltar

Nesta unidade, buscamos ampliar o seu conhecimento acerca da língua e da relação desta com os falantes, fundamental para compreender como se dão os processos de interação entre os falantes e a produção de sentidos advindas desta interação. Você entrou em contato, na seção anterior, com a pragmática, disciplina que tem como objetivo estudar a língua em uso, levando sempre em consideração o contexto. Nesta seção, daremos uma atenção especial para os processos de uso dos falantes, buscando compreender as intenções que levaram os falantes a pronunciarem enunciados de uma determinada maneira e não de outra. Perguntas como: Por que este enunciado é dito neste determinado espaço? Qual é a intenção do sujeito dizer x e não y? Que efeitos de sentido determinados dizeres produzem nos interlocutores? Essas perguntas orientarão o percurso teórico a ser trabalhado nesta seção e, para respondê-las, adentraremos na teoria dos atos de fala, concebida por Austin, um filósofo da linguagem britânico, e na pragmática da conversação, de Paul Grice, também filósofo da linguagem britânico.

Sobre a teoria dos atos de fala, nos basearemos na importante obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação*, escrita por Austin e publicada postumamente em 1962. Para compreender esta teoria, é importante saber como Austin concebe a linguagem. Segundo Pinto (2012, p. 57), Austin “concebe a linguagem como uma atividade construída pelos interlocutores, ou seja, é impossível discutir linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de

estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação”.

A partir dessa concepção de linguagem, Austin apresenta uma distinção fundamental para a teoria dos atos de fala: a diferença entre as proposições performativas e as constatativas. Segundo Austin, os enunciados constatativos se configuram como afirmação em termos de verdade ou falsidade, os quais podem significar um constatação ou apenas uma descrição. Veja os enunciados a seguir:

- (1) Ele é bonito.
- (2) Mariana caiu do balanço.

O que podemos falar das proposições (1) e (2)? Em (1), observamos que há descrição de alguém por meio do uso de um adjetivo ‘bonito’, logo, além de eu descrever o sujeito como bonito, também estou constatando este fato. Em (2), estamos mencionando um fato – Mariana caiu do balanço –, logo, a ação ‘cair’ ocorreu antes de o enunciado ser pronunciado, por isso, tal dizer se configura como uma constatação. Isso pode parecer um pouco complicado, mas você compreenderá melhor essa questão após entender o que são os enunciados performativos.

Para Austin, o caráter performativo da língua se dá pelo seu uso, de fato, pelo sujeito, o qual sempre imprime uma intenção nos seus dizeres, que não apenas constatam algo, mas também realizam uma ação. Para que haja a compreensão dessas intenções e a prática dessas ações por meio do dizer, é necessário que haja o compartilhamento de regras e normas linguísticas por meio da comunidade.

Nesse sentido, como uma pessoa com outra cultura poderá compreender determinados enunciados falados em uma língua que não seja a sua? Algo que ajudará a esclarecer essa dúvida é compreender o papel dos performativos na produção de sentidos entre os interlocutores. Como já dito, os performativos são os pronunciamentos por meio dos quais se realiza uma ação. Por exemplo, em um casamento, quando o padre, o juiz de paz ou o pastor finaliza a cerimônia com o enunciado ‘Eu vos declaro marido e mulher’, o sujeito responsável pelo ato não está apenas dizendo

tal enunciado, mas sim está casando, de fato, duas pessoas. Ou seja, está legitimando, perante o Estado, a união entre dois sujeitos.



Exemplificando

Além do enunciado “Eu vos declaro marido e mulher”, há outros dizeres que executam uma ação como: “eu batizo essa criança”, quando proferida por um padre ou pastor; “aceito”, quando dito por um noivo ou noiva. Note que todos esses enunciados resultam em um fazer, uma ação, e não apenas um dizer constativo.

Um vídeo que traz um exemplo interessante do enunciado “Eu vos declaro...”, como uma ação de casar alguém, é “Eu vos declaro”, do grupo humorístico Porta dos Fundos.

PORTA DOS FUNDOS. **Eu vos declaro**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TY6TM06E7iA>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

Nos exemplos apresentados – ‘eu vos declaro’; ‘eu batizo...’, ‘aceito’ – há algo em comum em todos esses enunciados: todos eles apresentam verbos conjugados na 1ª pessoa do singular do presente do indicativo na voz ativa. É o locutor do enunciado que, ao dizer, executa a ação, o que reforça a ideia de Austin de que a linguagem não serve apenas para fazer declarações, constatações, mas também para expressar ordens, desejos, exclamações, perguntas.



Assimile

Termos como “Fora” ou “Culpado” também são proposições performativas, apesar de não apresentar verbos performativos explícitos, pois, a partir dessas declarações, executa-se uma ação. Austin chama esses enunciados de performativos implícitos.

Porém, para que essas ações sejam realizadas de fato, esses proferimentos devem ser realizados em determinadas condições e por pessoas específicas. Nesse sentido, a proposição ‘eu vos declaro marido e mulher’ apenas realizará o ato de casar duas pessoas se

for enunciado em uma cerimônia matrimonial por uma pessoa apta a realizá-la, como um padre, um pastor, um juiz de paz ou um comandante de navio, caso o casamento se realize nesse espaço. Se tal proferimento for feito por qualquer pessoa, como ocorre nos falsos casamentos que ocorrem nas festas juninas, tal ato não será consolidado diante da sociedade.

Assim, os enunciados 'aceito' e 'batizo' também não são apenas a descrição dos atos de aceitar e batizar, mas realizam tais ações quando ditas em circunstâncias e por pessoas apropriadas. Austin (1962), em sua obra *Quando dizer é fazer: palavras de ação*, apresenta as seguintes condições para que os performativos realizem ações de fato, o que ele chama de **performativos felizes**:

Condições para os procedimentos felizes de enunciados **performativos**:



(A1) Deve existir um procedimento convencionalmente aceito, que apresente um determinado efeito convencional e que inclua o proferimento de certas palavras, por certas pessoas, e em certas circunstâncias: e além disso que (A2) as pessoas e circunstâncias particulares, em cada caso, devem ser adequadas ao procedimento específico invocado.

(B1) o procedimento tem de ser executado, por todos os participantes, de modo correto e

(B2) completo .

(r1) Nos casos em que, como ocorre com frequência, o procedimento visa às pessoas com seus pensamentos e sentimentos, ou visa à instauração de uma conduta correspondente por parte de alguns dos participantes, então aquele que participa do procedimento e o invoca deve, de fato, ter mais pensamentos ou sentimentos, e os participantes devem ter a intensão de se conduzirem de maneira adequada, e além disso,

(r2) devem realmente conduzir-se dessa maneira subsequentemente (AUSTIN, 1990, p. 31).

Observamos, por meio destas condições, que é necessário haver um acordo social entre os falantes, bem como esse dizer ser proferido em determinadas condições, principalmente quando se

trata de uma ação ritualística, como é o caso de um batismo ou casamento. Quando os performativos não seguem essas condições, acabam não realizando, de fato, a ação. Austin nomeia esses performativos de *infelizes*. É importante ressaltar que em nenhum momento, em sua obra, o teórico trata dos performativos como sentenças analisáveis no âmbito da verdade ou falsidade, mas sim como *felizes* ou *infelizes*.

Tendo em mente a questão da realização de uma ação pela língua, Austin, em seus trabalhos, considera três níveis de ação da língua: os atos locucionário, ilocucionário e perlocucionário, os quais se dão de forma simultânea no processo enunciativo e devem ser sempre relacionados ao contexto de fala e aos falantes. Vejamos cada um desses atos:

- **Ato locucionário:** este ato seria a ação de dizer algo, enunciar, por meio de sons que se organizam para que se diga algo compreensivo entre os interlocutores. Ou seja, seria o ato de falar. Porém, falar de que maneira? Quais efeitos são produzidos por este ato? É aí que se concebe o **ato ilocucionário**.

- **Ato ilocucionário:** Segundo Pinto (2012, p. 58), por meio de suas compreensões advindas de Austin (1990), tais atos são aqueles que “refletem a **posição do locutor/interlocutor em relação ao que ele diz**, ou seja, apresenta a força produzida pela proposição – força ilocucionária –, ou seja, realizam uma ação. Eles podem ser expressos por meio de uma afirmação, uma interrogação, uma ordem, uma promessa, um conselho, etc.



Assimile

Os atos de fala ilocucionários podem ser divididos em **diretos** e **indiretos**:

- Ato de fala direto: quando se utiliza de expressões típicas daquele ato. Por exemplo: Caso o falante queira expressar uma ordem, ele o fará utilizando o verbo no modo imperativo: Faça isso agora! Veja que essa proposição expressa diretamente o ato a ser realizado – uma ordem.
- Ato de fala indireto: Quando realizado por meio de expressões linguísticas típicas de outro ato de fala. Por exemplo: Você tem um copo de água? Esse enunciado está na forma de uma pergunta, mas, na verdade, o falante está pedindo ao seu interlocutor que lhe dê água.

• **Ato perlocucionário:** tal ato não apenas reflete a posição dos locutores no processo de enunciação, como também produzem certos efeitos de sentido e consequências sobre os interlocutores e sobre outras pessoas, ou seja, o ato perlocucionário tem a ver com a forma que o interlocutor entende a intenção inscrita no dizer do locutor. Sobre o ato perlocucionário, Austin (1990) afirma que



Dizer algo frequentemente, ou até normalmente, produzirá outros efeitos ou consequências sobre os sentimentos, pensamentos, ou ações dos ouvintes, ou de quem está falando, ou de outras pessoas. E isso pode ser feito com o propósito, intenção ou objetivo de produzir tais efeitos (AUSTIN, 1990, p. 89).



Exemplificando

Para compreender melhor os atos **locucionário**, **ilocucionário** e **perlocucionário**, observe o seguinte enunciado apresentado por Pinto (2012, p. 58):

“Eu vou estar em casa hoje”.

Primeiramente, este é um ato locucionário, pois realiza-se o ato de dizer, no sentido de pronunciar os sons. Em relação ao ato ilocucionário, pode ser uma afirmação/constatação ou uma promessa, no sentido de alguém promover ao outro que ficará em casa. Sobre o ato perlocucionário, esse enunciado pode se apresentar para o interlocutor com um tom de ameaça (“Hoje eu vou estar em casa, então, não apareça se não quiser confusão”) ou como algo agradável (*Eu vou estar em casa hoje, então apareça*). Veja que é extremamente importante levar em conta o contexto de fala para compreendermos os efeitos de sentido e as consequências dos enunciados em relação aos interlocutores.

Ainda sobre os atos perlocucionários, observe o seguinte enunciado: “Hoje está fazendo muito calor”. Provavelmente, o locutor desse enunciado, caso esteja em uma sala fechada, não quis dizer apenas que está muito calor, mas espera-se que os seus interlocutores compreendam que devem ligar o ar condicionado, ventilador ou abrir a janela.

Outros teóricos, após as considerações de Austin acerca dos atos de fala, acabaram desenvolvendo mais a teoria. Como exemplo, temos os trabalhos de Searle, o qual buscou elaborar uma taxonomia dos atos de fala. Já o filósofo Derrida, em suas considerações, toma a teoria dos atos de fala como uma questão de dimensão ética da linguagem, devido ao fato de considerar as consequências entre o dizer e fazer, o qual se dá na instância da linguagem.



Pesquise mais

Para você saber um pouco mais sobre a teoria dos atos de fala e seu desenvolvimento por Searle, aconselhamos a leitura do artigo *Uma breve reflexão acerca dos atos de fala: Austin e Searle*, de Fabiana Claudia Viana Costa.

COSTA, F. C. V. Uma breve reflexão acerca dos atos de fala: Austin e Searle. In: **Revista Nucleus**, v. 3, n. 2, mar. 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/46189892_UMA_BREVE_REFLEXAO_ACERCA_DOS_ATOS_DE_FALA_AUSTIN_SEARLE>. Acesso em: 26 nov. 2017.

Após essa explicação acerca da teoria dos atos de fala, pudemos observar que, para que os enunciados signifiquem como ação, é preciso haver cooperação entre os interlocutores, no sentido de compartilharem as mesmas regras sociais, mesma cultura, os mesmos ritos. Estamos falando aqui de um "contrato conversacional". Essa questão foi trabalhada por outro teórico da linguagem: Paul Grice. Para tal autor, nas palavras de Leão (2013):

a significação total de uma elocução envolve tanto o que é dito como as eventuais implicaturas, ou seja, as informações que são dadas pelo locutor de maneira implícita. Assim e tendo em conta o papel das intenções na significação e na comunicação, conclui-se que as implicaturas são intencionais, assim como "o que é dito". É necessário, portanto, que se compreenda tanto o que o enunciador diz de maneira explícita, quanto o que ele quer dizer de maneira implícita (LEÃO, 2013, p. 69)





Segundo Pinto (2012), deve-se sempre se pautar pela relação dos signos com a prática da linguagem para evidenciar o processo inovador da conversação humana, pois a linguagem é “indissociável de suas consequências éticas, sociais, econômicas e culturais” (PINTO, 2012, p. 66). Nesse sentido, perguntamo-nos: Como seria esse contrato conversacional entre pessoas de cultura diferentes? De línguas diferentes?

Por meio da citação, vemos a importância de se considerar o conteúdo implícito e não apenas o explícito no processo de interlocução. Na compreensão do implícito, entram em jogo diversas hipóteses, as quais, para significarem, dependem dos pontos de vista dos interlocutores, bem como a situação de fala, o contexto. Em uma conversação, para Grice (1975 apud LEÃO, 2013, p. 69), para que se estabeleça comunicação de fato, é necessário “um contrato conversacional” entre os sujeitos, ou seja, que haja determinadas *normas e regras* que condizem, administram a conversação e o processo de significação. A essas regras, Grice dá o nome de *Princípio de Cooperação*, o qual é formado por sub-regras, composto pelas **máximas conversacionais**:



Máxima da quantidade

- Faça com que a sua contribuição seja tão informativa quanto o necessário.
- Não faça a sua contribuição mais informativa que o necessário.

Máxima da qualidade

- Tente fazer com que a sua contribuição seja verdadeira.
- Não diga aquilo que acredita ser falso.
- Não diga aquilo para o que não possui evidência suficiente.

Máxima da relação

- Seja relevante.

Máxima do modo

- Seja claro.
- Evite obscuridade de expressão.
- Evite a ambiguidade.

- Seja breve.
- Seja organizado (LEÃO, 2013, p. 69-70).

Você deve estar achando impossível seguir todas essas máximas, não é mesmo? Aliás, deve estar se perguntando: se eu não seguir essas máximas, o meu interlocutor não me compreenderá? Na verdade, o ponto relevante desta teoria não é o fato de respeitar ou não as máximas, mas sim que os falantes, para se compreenderem, ou respeitam as máximas conversacionais ou as violam, partindo sempre do mesmo princípio. Vamos retomar o exemplo apresentado na seção anterior:

“Passa lá em casa!”

Por que o aluno estrangeiro compreendeu este enunciado como um convite, mas para o brasileiro é apenas “um modo de falar”, de “puxar conversa? Veja que os interlocutores não compreenderam o enunciado da mesma forma e isso acontece porque não compartilharam das mesmas regras, dos mesmos princípios, o que mostra a importância de considerar tanto o contexto, quanto a cultura no processo de interpretação da língua, bem como os elementos implícitos, ou seja, o não dito.

Para Grice, é preciso que haja o reconhecimento das intenções dos falantes pelo ouvinte para ter a compreensão do que é dito. O reconhecimento é fundamental para as questões propostas pelo autor e é justamente isso que rege a teoria das **implicaturas**. Segundo Leão (2013, p. 75), “é importante destacar, portanto, que é o locutor que transmite significação através das implicaturas e que a função do interlocutor é a de reconhecê-las através das inferências”. Grice divide as implicaturas da seguinte forma:

- **Implicaturas convencionais:** são presas ao significado convencional das palavras, ou seja, ao significado literal. As implicaturas convencionais são compreendidas a partir do processo de decodificação, não sendo necessário fazer inferências.
- **Implicaturas conversacionais:** fazem com que os interlocutores preencham os enunciados proferidos pelos locutores por meio de inferência para que o ato comunicativo faça sentido. Essas implicaturas estão inseridas em regras sociais e os sujeitos precisam compartilhá-las para que a comunicação entre eles faça sentido para ambos.

As implicaturas conversacionais estão relacionadas com a violação das máximas conversacionais, como podemos observar por meio do exemplo abaixo:

- *Eu comeria um boi hoje!*

Se formos considerar o sentido literal das palavras, interpretaríamos que é possível alguém comer um boi inteiro no dia de hoje, porém, este enunciado não quer dizer exatamente isso. Na verdade, ele significa que o sujeito está com muita fome. Veja que as implicaturas mostram as intenções dos falantes. Podemos depreender isso a partir das inferências em relação à nossa língua, com o nosso conhecimento do sentido de certas expressões idiomáticas, ou seja, aprendemos quando considerar o sentido literal ou outros sentidos a partir de nossos conhecimentos prévios.

Em relação à violação das máximas, houve, principalmente, a quebra de duas delas: a da qualidade, pois o falante disse algo que é falso, já que ele não comeria, de fato, um boi, e a de modo, porque o falante utilizou de uma figura de linguagem. Assim, para que possamos compreender o enunciado “Eu comeria um boi hoje”, tendo em mente as intenções do falante, não devemos interpretá-lo literalmente, mas sim inferir as intenções de quem o produziu e, assim, chegar ao sentido pretendido pelo interlocutor.

Notamos que Grice pontua a importância de haver a cooperação entre os sujeitos para ter a compreensão dos enunciados, bem como das intenções dos falantes, porém, há uma crítica acerca dessa parceria social, pois, no modo como é tratada, parece que não há conflito. Assim, Mey (1987 apud PINTO, 2012, p. 61) “discute como a noção de cooperação sustenta a ideologia de ‘parceria social’, pois apresenta o uso da linguagem como uma parceria igualitária e livre entre os falantes”, como se não houvesse conflitos. Sabemos que isso não é verdade, já que na e pela língua, como vimos na Unidade 1, marca-se a identidade do sujeito, estabelecem-se relações de poder. Pinto (2012) pontua que, atualmente, os pragmatistas apontam a comunicação não apenas como um princípio de cooperação, mas sim como um trabalho social em que os conflitos estão marcados na língua.



Exemplificando

Para você compreender melhor a língua como um espaço em que os conflitos sociais estão marcados, observe a questão do masculino/feminino marcados ou não em textos. Na maioria dos textos, vemos substantivos masculinos sendo usados como 'formas neutras', por exemplo: leitores; pesquisadores, para se referir tanto a homens, quanto a mulheres, o que nos mostra um apagamento do feminino em determinados espaços, como os de produção científica. Porém, quando há a marcação tanto do masculino, quanto do feminino, observamos que há aí uma tomada de posição do autor no sentido de salientar o espaço da mulher e de não considerar o gênero morfológico masculino como neutro.

Para que fique clara essa importância do social para a pragmática, finalizamos esta seção com as seguintes palavras de Pinto (2012, p. 73): "Qualquer tentativa de descrição da comunicação que explica aspectos sociais é considerada inócua e ineficiente para a pesquisa pragmática. A linguagem não é, portanto, meio neutro de transmitir ideias, mas sim constitutiva da realidade social".



Pesquise mais

Você pode se aprofundar mais na questão das implicaturas e máximas conversacionais a partir da leitura completa do artigo *Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas*, de Luciana Leão.

LEÃO, L. B. C. Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. **Revista Working Papers em Linguística**. Florianópolis, v. 13, n. 1 p. 65-79, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n1p65/26354>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Sem medo de errar

Neste momento, você já tem subsídios para ajudar a professora Júlia a montar a aula para a sua turma de Língua Portuguesa para

estrangeiro. Ela tem a complicada missão de tratar nesta aula de aspectos socioculturais da língua, relevantes de serem considerados no processo de significação. Como apresentar isso para os alunos estrangeiros? Quais exemplos mostrar para que os alunos percebam que para compreender o dito, é necessário, muitas vezes, compreender o não dito? Se você fosse a professora Júlia, como explicaria que, muitas vezes, não devemos considerar o sentido literal para compreender um dizer e as intenções do locutor?

Durante o percurso teórico, pudemos observar alguns aspectos fundamentais da linguagem, ou melhor, do uso da linguagem pelos sujeitos que poderão ajudar a professora Júlia a preparar a sua aula. Primeiramente, é fundamental considerar a linguagem para além de um instrumento de comunicação. A linguagem e sua expressão verbal, a língua, como estamos aprendendo desde o início deste curso, é concebida como uma prática social posta em uso por sujeitos que buscam, por meio dela, apresentar as suas intenções, os seus desejos, suas emoções. Para que possamos compreender as intenções do sujeito – seja falante de português como língua materna ou como língua estrangeira –, é preciso que os interlocutores, no diálogo, compartilhem determinadas regras e normas sociais.

Para tratar dessa questão, a professora Júlia poderá trazer, no início de sua aula, os enunciados performativos, a fim de mostrar que há determinados dizeres em nossa cultura e na cultura deles que não são apenas dizeres, mas também executam uma ação quando ditos em condições especiais, como vimos ao longo desta seção. O enunciado ‘Eu vos declaro marido e mulher’ é um bom exemplo para ser trabalhado em sala, em contraponto com outros enunciados deste tipo que fazem parte da cultura dos alunos.

Para que Júlia possa ir além em sua aula e fazer com que os alunos compreendam melhor as expressões idiomáticas e outros dizeres que não dependem apenas da interpretação literal das palavras, ela poderá tratar, por meio de tirinhas, como se dá a interpretação do não dito para que se produza sentido e para que o interlocutor consiga compreender a intenção do falante. Para isso, os conceitos de máximas conversacionais, bem como das implicaturas convencionais e conversacionais serão de grande ajuda para selecionar as tirinhas que comporão a aula. O intuito aqui é mostrar que a língua não é isenta da cultura, da ética, de

questões sociais e é necessário levar em conta no momento da conversação. A professora Júlia, com isso, poderá reforçar para os seus alunos que é necessário o estabelecimento de “um contrato conversacional” entre os falantes, o qual se dá quando estes conhecem e compartilham das mesmas regras e normas, conforme afirmado antes.

A partir dessas questões, Júlia poderá retomar o enunciado “Passa lá em casa”, apresentado em sua primeira aula para reafirmar aos alunos que, apesar de haver a ideia de um convite neste dizer, não significa de fato um convite, era apenas um “modo de dizer”.

Os aspectos teóricos desta aula serão fundamentais para a análise de textos orais e escritos, com base nos atos de fala e na pragmática conversacional. Apesar de os alunos da professora Júlia não precisarem conhecer a teoria de fato para análise, será necessário ter noção de língua, sociedade, sujeito e contexto para que o aprendizado do português seja mais efetivo.

Avançando na prática

Análise da música Cálice, de Chico Buarque

Descrição da situação-problema

A professora Júlia, em uma de suas aulas, lançou um desafio para os seus alunos estrangeiros. Eles deveriam fazer um exercício de compreensão da música Cálice, de Chico Buarque, no sentido de entender qual é o sentido da palavra “cálice” na música. Como a professora poderia conduzir a aula? Se você a professora Júlia, como mostraria aos alunos que, para compreender a intenção do compositor, não se deve considerar o sentido literal da palavra?

Resolução da situação-problema

Primeiramente, é importante que a professora Júlia traga para os alunos informações sobre o contexto histórico em que tal música foi produzida: época da Ditadura Militar, em que havia censura a obras artísticas que traziam dizeres contra o governo vigente. Essa contextualização permitirá que os alunos compreendam o contexto

como um elemento fundamental para a produção de efeitos de sentido entre os interlocutores. Outro ponto que a professora Júlia pode retomar é a fala de Jesus Cristo antes da morte, ao clamar a Deus: *Pai, afasta de mim este cálice*. Esta frase compõe o primeiro verso da canção, constituindo, assim, uma relação de intertextualidade com o texto bíblico. Caso haja alunos que não conheçam as religiões cristãs, a professora Júlia pode retomar brevemente a história de Cristo, no sentido de ampliar o conhecimento de mundo dos alunos. Após isso, é importante ressaltar o fato de que não se deve considerar a literalidade das palavras em todos os dizeres, é preciso ler as entrelinhas e considerar o não dito para poder compreender as intenções do compositor por trás da palavra “cálice”.

Para que os alunos possam compreender melhor, já que eles não são falantes de português, Júlia poderá escrever no quadro as palavras “Cale-se” – imperativo do verbo ‘calar’ e cálice, como é escrita na música e, assim, trabalhar a semelhança sonora e como o compositor a usou para ‘enganar’ a censura, no período da Ditadura Militar no Brasil.

Com essas considerações, espera-se que os alunos possam compreender as implicaturas conversacionais, bem como fazer inferência em uma língua que não seja a sua materna. Além disso, essa atividade se mostra importante por apresentar um período da história do Brasil, articulando, assim, língua, história e cultura.

Faça valer a pena

1. “[...] expressão linguística que não consiste, ou não consiste apenas, em dizer algo, mas em fazer algo, não sendo um relato, verdadeiro ou falso, sobre alguma coisa” (AUSTIN, 1990, p. 38).

O trecho acima apresenta a definição:

- a) Do proferimento constativo.
- b) Do proferimento performativo.
- c) Do proferimento interrogativo.
- d) Do proferimento locucionário.
- e) Do proferimento ilocucionário.

2. Para Grice, em seus estudos sobre a conversação, os sentidos dos enunciados são produzidos a partir da relação entre o dito, ou seja, as palavras utilizadas e suas implicaturas convencionais, e o não dito, o qual é compreendido por meio de uma troca entre os interlocutores.

Com base nas considerações acima, assinale a alternativa que apresenta enunciados que, para serem compreendidos de fato, necessariamente deve-se considerar a relação entre o dito e o não dito.

- a) A menina caiu do balanço/Comprei um carro.
- b) A menina caiu do balanço/Caí de boca em um bolo.
- c) Comprei um carro/ Tô morrendo de fome.
- d) Tô morrendo de fome/ A menina caiu do balanço.
- e) Tô morrendo de fome e caí de boca em um bolo.

3. Observe as afirmações abaixo:

(I) Austin, em sua obra *Quando dizer é fazer: palavras e ação* (1962), afirma que os performativos podem ser usados em expressões que não apresentam a primeira pessoa do singular, como “fora” e “cale-se”.

(II) Para Grice, as implicaturas são fenômenos da língua e não mostram, em nenhum momento, intencionalidade do sujeito em relação ao seu dizer.

(III) Nos preceitos da pragmática, a língua deve ser observada em uso, logo, tanto para Austin, quanto para Grice, lhes interessam, em suas análises, a língua sendo utilizada pelo falante e dentro de um determinado contexto.

Assinale a alternativa que apresenta a afirmação correta:

- a) I, II e III.
- b) Apenas a I.
- c) I e III.
- d) II e III.
- e) Apenas a II.

Seção 3.3

O impacto dos estudos pragmáticos na comunicação

Diálogo aberto

Você já deve ter percebido que, quando falamos ou escrevemos algo, é necessário que o leitor vá além dos seus conhecimentos linguísticos para interpretar o dizer. É preciso considerar também o que chamaremos de fatores extralinguísticos, os quais são entrecortados pela cultura e, até mesmo, pelo sujeito e seus conhecimentos, sua posição social, seu modo de olhar e considerar o mundo.

Estamos acompanhando a história da professora Júlia que, ao assumir uma turma de português avançado para alunos estrangeiros, percebe que estes, apesar de dominarem os significados literais das palavras, apresentam problemas de interpretação e de produção textual, justamente por não relacionarem língua e cultura. A professora Júlia vem, ao longo do curso, propondo atividades para que os alunos possam compreender melhor essa relação. Apesar das atividades propostas pela professora envolverem sempre língua e cultura, seus alunos ainda sentem muita dificuldade em compreender determinados sentidos da língua portuguesa. Para auxiliá-los, a professora lança um desafio: os alunos terão que analisar e mostrar como eles compreendem a produção de sentidos em tirinhas e *raps*. Para isso, terão que considerar o contexto extralinguístico e o lugar do sujeito na produção dos sentidos. Como a professora Júlia poderá trabalhar a questão do extralinguístico com os seus alunos? Quais exemplos ela poderá apresentar aos alunos para auxiliá-los na análise das tirinhas e dos *raps*? Como explicar o papel do sujeito na produção dos sentidos? Ao final desta tarefa, os alunos deverão produzir uma análise de dois textos – orais e escritos – levando em conta as teorias dos atos de fala e as máximas conversacionais.

Para isso, trabalharemos especificamente com os fatores de determinação do contexto extralinguístico, levando em consideração as condições em que os discursos são produzidos

e os conhecimentos compartilhados entre os falantes, relevantes para a produção de sentidos no processo de interação entre os sujeitos. Além disso, discutiremos, brevemente, algumas análises de textos orais e escritos, pela perspectiva da pragmática, para compreender o funcionamento do extralinguístico na produção de efeitos de sentido. Por fim, apresentaremos o modo como algumas perspectivas teóricas, como a análise de discurso francesa, concebem o sujeito para discutir a diminuição da onipotência do sujeito em relação ao seu dizer. Assim, vamos contrapor o sujeito da AD (descentrado) com o sujeito da pragmática, o sujeito da intenção. Vamos ajudar a professora Júlia a explicar essas questões para os seus alunos estrangeiros?

Não pode faltar

Nas seções anteriores, você pôde entrar em contato com os preceitos da pragmática, campo teórico que concebe a língua sempre posta em uso por um falante, dentro de um determinado contexto. Devido a essa concepção de linguagem, as teorias que incorporam a pragmática sempre levam em conta a língua na sua relação com o sujeito e o contexto de produção. Vimos na Seção 2.2 o modo como Austin trabalha tal concepção e por meio dela desenvolve a teoria dos atos de fala, dando ênfase, por meio dos performativos, da língua enquanto instrumento de ação no mundo. Nessa mesma seção, introduzimos as ideias de Grice, focando nas teorias das máximas conversacionais, bem como nas implicaturas convencionais – advindas dos sentidos literais – e conversacionais – que considera o implícito, o extralinguístico na compreensão dos sentidos. Nesta seção, especificamente, nos aprofundaremos nas determinações dos fatores extralinguísticos para a produção de efeitos de sentidos para, depois, pensarmos sobre a figura do sujeito dentro da teoria da pragmática e sob outras perspectivas, que não o consideram como dono e origem do seu dizer, ou seja, não o consideram como sujeito intencional.

Começaremos nossa discussão por meio dos fatores extralinguísticos. Nesta unidade, um conceito muito trabalhado foi o de contexto. Vimos que é fundamental levar em conta o contexto social, que envolve elementos como cultura e questões que estão fora dos sentidos literais das palavras, para a interpretação de

determinados enunciados, como as expressões idiomáticas. Vamos, nesse momento, explorar mais esses aspectos tão importantes para a elaboração e para o ensino de produção de textos escritos e orais. Para isso, retomemos um ponto do trabalho de Grice, principalmente a parte sobre as implicaturas conversacionais. Segundo o teórico, para que o falante compreenda os sentidos dos enunciados, é fundamental que o ouvinte infira os sentidos atribuídos pelo falante, os quais podem não estar na literalidade das palavras, ou seja, não deve considerar apenas o sentido literal. Os sentidos também são constituídos pelo o que não está dito/escrito no enunciado. Conforme afirma Bonini (2003), a partir das suas leituras dos trabalhos de Grice, a noção de contexto ou extralinguístico se tornou mais forte com a “noção de implicatura, um tipo de inferência não lógica, já que a condução não está expressa potencialmente no enunciado” (BONINI, 2003, p. 8).

Vejam a seguinte situação: um professor entra na sala de aula em um dia bem quente de verão e profere o seguinte enunciado: “Tá quente aqui!”. O professor, com esse dizer, não espera apenas a confirmação dos alunos que realmente está quente; ele espera que os alunos liguem o ar condicionado, abram a janela ou liguem o ventilador. Observe que o sentido daquilo que o professor quer dizer não está propriamente no dito, mas sim no não dito, no extralinguístico, em outros fatores que compõem a cena enunciativa.



Exemplificando

O não dito sempre está em relação com o dito na produção de sentidos. Como interpretamos o seguinte enunciado “Ela não come mais carne”? Interpretamos que antes ela comia carne e resolveu mudar a sua alimentação, passando a ser vegetariana. A partir desse enunciado, o ouvinte/leitor pode ir além e imaginar que a pessoa parou de comer carne por questões éticas, religiosas ou de saúde.

O enunciado “Tá quente aqui”, assim como ‘que sede!’ (quando o falante espera que alguém lhe ofereça algo para beber) e tantos outros nos mostram a importância de se considerar, no processo de interação entre os falantes, o extralinguístico na interpretação dos dizeres: vamos além do que as palavras nos falam, possibilitando ao

leitor/ouvinte outros sentidos em relação às proposições. Por isso, Deusdará e Rocha (2013) afirmam a importância de se considerar o contexto como algo fundante do sentido. Segundo os autores:



Desse modo, o que se sustenta é a instabilidade da significação em confronto com a multiplicidade de contextos situacionais em que ocorrem. A autonomia do signo como remetendo unicamente a duas faces – a do significante e a do significado – **abranda-se em favor da mobilidade das interações nas quais se inscrevem.**

Considerando que “... não lidamos com a palavra isolada funcionando como unidade da língua, nem com a significação dessa palavra, mas com o enunciado acabado e com um sentido concreto: o conteúdo desse enunciado” (BAKHTIN, 2000, p. 310), a multiplicidade de significado, longe de ameaçar a unidade da palavra, é sua característica constitutiva: “a multiplicidade de significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” (BAKHTIN, 2004, p. 130). Dessa forma, desloca-se, com tal discussão, o contexto de uma função complementar à dimensão constitutiva do sentido na linguagem. **Os signos não poderiam comportar em si parcelas do significado do enunciado, sob o risco de considerar que, nas interações, se compartilhariam seqüências de signos que justificassem compreender-lhes os significados isoladamente, em vez de enunciados dotados de um projeto de dizer e de certa expectativa de resposta** (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 267).

Destacamos desta citação os trechos em que os autores tratam do processo de interação entre os falantes e da importância de se considerar o contexto, ou melhor, os elementos extralinguísticos para que os dizeres façam sentido ou, nas palavras dos autores “enunciados dotados de um projeto de dizer e de certa expectativa de resposta” (DEUSDARÁ; ROCHA, 2013, p. 267). Podemos complementar essa ideia, acrescentando a noção de conhecimento compartilhado entre os falantes, importante fator extralinguístico na produção de sentidos dos enunciados no processo de interação linguística.



Para se aprofundar mais nas questões da importância do extralinguístico para a produção do sentido, bem como seus fatores de determinação, sugerimos a leitura na íntegra dos seguintes artigos:

-Extralinguístico e extracognitivo: apontamentos sobre o papel do contexto na produção e recepção da linguagem, de Adair Bonini.

BONINI, A. **Extralinguístico e extracognitivo**: apontamentos sobre o papel do contexto na produção e recepção da linguagem. **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, v. 45, n. 7, jul-dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637011/4733>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

- A interface linguagem/mundo como produção simultânea: quando estudantes enfrentam a administração central em uma universidade pública, de Bruno Deusdará e Décio Rocha.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. A interface linguagem/mundo como produção simultânea: quando estudantes enfrentam a administração central em uma universidade pública. **Gragoatá**, Niterói, v. 18, n. 34, p. 263, 1. Sem. 2013. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/63/19>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

Obs: Apesar de ambos os artigos tratarem da noção de contexto extralinguístico, cada um segue uma perspectiva teórica diferente. O primeiro adota uma vertente cognitivista e o segundo, uma perspectiva discursiva.

Levando em consideração o que foi dito até o momento, é possível afirmar que os fatores extralinguísticos, no processo comunicativo, estão ancorados, conforme nos aponta Koch e Elias (2010, p. 88), "no interior de determinada prática social, tendo em vista o lugar e o momento da interação, os participantes e suas particularidades, os objetivos a serem alcançados". Justamente por isso, devemos considerar, na leitura de um texto escrito, elementos visuais, data, local e o suporte, ou seja, o meio em que o texto é publicado.

Vamos à análise de uma breve carta, extraída do livro *Ler e escrever*, de Koch e Elias (2010, p. 89):



Hoje o dia aqui está bonito. Aquela nossa vizinha do primeiro andar acaba de sair em roupas de banho, para ir à piscina. Meu cachorro está doente. Preciso levá-lo ao veterinário que você conhece. Não se esqueça de escrever ainda nesta semana para aquele senhor que mora na fazenda. Um abraço.

Para compreendermos esse texto escrito, os fatores extralinguísticos são fundamentais: precisamos saber que dia é hoje, quem é a vizinha, quem é o veterinário e quem é o senhor para quem eu preciso escrever. São conhecimentos compartilhados entre o autor da carta e o leitor e não estão expressos no texto e, desse modo, é preciso que o leitor leve em conta esses conhecimentos em relação ao linguístico para que consiga compreender o projeto de dizer do locutor, bem como as suas intenções, reafirmando o fato de a linguagem não ser apenas descrição do mundo, mas também ação, como nos ensina os trabalhos de Austin, principalmente sobre os atos de fala.

Outros fatores relevantes acerca dos elementos extralinguísticos em relação a um texto escrito, como nos afirma Koch e Elias (2010), são os elementos do texto propriamente dito, como o título, autor, o estilo, as fórmulas iniciais. As autoras chamam esse tipo de contextualização de fatores prospectivos, pois "permitem avançar expectativas sobre o conteúdo, o estilo, enfim, o teor do texto" (KOCH, ELIAS, 2010, p. 90).



Assimile

Koch e Elias (2010) dividem os fatores de contextualização ou extralinguísticos em dois:

- Contextualização, que diz respeito às datas, ao suporte do texto escrito, à situação comunicativa propriamente dita.
- Fatores prospectivos, os quais exigem alguns conhecimentos do leitor sobre o texto, exemplo: textos que iniciam com "Era uma vez". Ao lermos este enunciado no início de um conto, já imaginamos que tratará de um conto de fadas. O mesmo ocorre com os nomes de autores. Ao escolhermos um livro de Clarice Lispector, caso já conheçamos seu

estilo, criamos expectativas sobre a obra e imaginamos que será um texto denso, introspectivo e reflexivo.

Vamos, agora, analisar os elementos extralinguísticos em textos orais. No artigo “Pragmática”, presente no livro *Introdução à Linguística II*, a autora Joana Pinto, baseada em um exemplo apresentado por Harris (1981 apud Pinto, 2012, p. 63) analisa o seguinte enunciado:

“Olhe, mãe, vai certinho até minhas dobras!”

Para compreender este enunciado, necessariamente, temos que recorrer à situação de fala, ao contexto em que o enunciado foi realizado. O que vai certinho até as dobras das crianças? O que seriam essas dobras? Seriam as dobras das roupas? Essas questões fazem parte do processo de interpretação do enunciado e elas apenas são respondidas em relação à exterioridade na sua relação com o linguístico. Como aponta Pinto (2012), a menina pode estar se referindo a dobras dos joelhos e caso ela esteja em um campo, pode estar se referindo à vegetação do local que chega até às dobras do joelho. Veja que o uso de ‘dobras’ para se referir a uma parte do corpo não está dicionarizada, porém a usamos em nossas falas. Isso nos faz lembrar da situação vivida pela professora Júlia ao ter que explicar aos seus alunos enunciados idiomáticos como ‘chutar o balde’, cujas palavras, nessa expressão, não significam como no dicionário, e explicar expressões como “passa lá em casa”, que não é exatamente um convite, pois seria mais um modo de falar. Isso reforça a importância de se considerar os conhecimentos compartilhados entre os falantes, bem como os elementos culturais, sociais e históricos no processo de produção e interpretação de textos, tanto orais quanto escritos.



Assimile

Observe os seguintes enunciados:

- **Ontem** foi um dia cansativo.

- Me dá **aquilo**.

- Eu quero **isso agora**.

As palavras em destaque são chamadas de dêiticos. Elas apenas adquirem sentido na instância da enunciação e para que elas tenham sentido, devemos levar em conta os fatores extralinguísticos.

Finalizaremos a nossa explanação e breves análises com uma explicação de Koch e Elias (2010) sobre a importância de se considerar os fatores extralinguísticos no trabalho de produção textual: “[...] na acepção atual, o contexto diz respeito a todos os tipos de conhecimentos que temos na memória e a que recorreremos em nossas práticas interacionais para entendermos e nos fazermos entendidos” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 99)

Até o momento, vimos a relevância dos elementos extralinguísticos para a produção e interpretação do dizer, no sentido de apresentar as intenções e vontades do sujeito, expressas por ele por meio da linguagem. Porém, nesse momento, introduziremos outra concepção de sujeito, a qual considera o sujeito psicanalítico, do inconsciente. Vamos apenas dar uma breve introdução a respeito do assunto, para que você possa diferenciar o sujeito psicanalítico do sujeito pragmático, fundamental para diferenciar perspectivas teóricas na área da linguística.

Segundo Eni Orlandi (2002), pesquisadora da área da Análise de Discurso de perspectiva francesa, mais especificamente de corrente materialista, o sujeito intencional da pragmática, pautado por uma visão psicologizante, é um problema para os estudos pragmáticos porque coloca o sujeito como o centro e origem do dizer, logo, dos seus sentidos. Assim, na conceituação do sujeito da pragmática, desconsidera-se a existência de um inconsciente e considera que tudo o que se diz vem de um ato consciente. Para Orlandi (2002, p. 20) “o sujeito de linguagem é desencontrado, pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia”.



Segundo Possenti (1993 apud MARCUSCHI, 2008, p. 69), há uma concepção que considera que o assujeitamento do indivíduo pela língua e pela história. Nesse sentido, Possenti afirma que

há uma estrutura que fala através de indivíduos que são levados a ocupar nela determinadas posições a partir das quais podem e devem dizer certas coisas e não outras. O indivíduo que fala é sempre portavoz. Você não fala, é um discurso anterior que fala através de você (POSSENTI, 1993 apud MARCUSCHI, 2008, p. 69).

A partir dessa citação, como podemos compreender os efeitos de sentidos entre os locutores? Nessa concepção, os sentidos, assim como os sujeitos são constituídos historicamente?

Um exemplo interessante dado por Possenti e que nos ajuda a refletir sobre essa questão, considerando o sujeito que fala enquanto sujeito anônimo ou social, são os provérbios ou discursos do senso comum, como “fumar faz mal à saúde”. São dizeres já ditos e repetidos pelos sujeitos, mostrando que o sujeito, no acontecimento da enunciação, formula em cima do já dito, reformula um dizer que já circula socialmente, mas que poderá significar de forma diferente dependendo das condições de produção em que o enunciado foi proferido.

Tendo em vista essas questões, podemos dizer que a concepção de sujeito que se contrapõe ao sujeito pragmático o considera inscrito na língua e na história. Para compreender melhor esse ponto, vejamos como Michel Pêcheux (1975), fundador da análise de discurso francesa, fala sobre a constituição do sujeito de linguagem:

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeito (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistemas de evidências e significações percebidas – aceitas – experimentadas (PÊCHEUX, 1975, p. 162).



Com base nessa citação, é possível afirmar que é pelo efeito de produção de evidências, o qual é produto do funcionamento da Ideologia, que o sujeito tem a ilusão de ser a origem do seu dizer e de seus sentidos, ou seja, tem a ilusão de ter a consciência de todo o seu dizer e dos atos e efeitos de sentidos que esses enunciados produzirão no seu interlocutor. Como nos ensina Pêcheux (1975) e Orlandi (2002), nessa concepção de sujeito, este retoma sentidos já existentes, os quais significam e se (significam) conforme as condições de produção desse dizer e o modo como esse sujeito se inscreve na língua e na história. Segundo esses teóricos, trata-se de um sujeito atravessado pelo seu inconsciente.



Assimile

O termo ideologia apresentado aqui não tem relação com ideologias político-partidárias. Para Pêcheux (1975), a ideologia seria uma prática, cujo funcionamento seria a produção de evidências de que o sujeito é a origem do dizer, e de um dizer que possui apenas um sentido e não outros.

Sabemos que essa questão de os sentidos serem formulados a partir do modo como o sujeito é inscrito na língua e na história é complexo, por isso apresentaremos aqui um exemplo que poderá ajudar a esclarecer tal questão teórica. Imagine a palavra "terra". Qual seria o sentido de tal palavra para um latifundiário? Seria o mesmo que para um militante do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra)? Veja que uma palavra pode significar de modos diferentes para sujeitos que ocupam diferentes posições sociais. Para um latifundiário pode significar lucro e para alguns militantes do MST pode significar luta. Essas são possibilidades de sentidos dentre tantas outras, e o sujeito que enuncia, segundo a perspectiva da análise de discurso francesa, não tem consciência desses sentidos, os quais significam histórico-socialmente. O papel dessa perspectiva de análise é justamente questionar as evidências de sentidos e pensar nos efeitos desses.



Considerar as diversas concepções de sujeito nos ajudarão a compreender as diferentes perspectivas linguísticas, o que é importante para um bom pesquisador da área de letras, por isso aconselhamos a leitura dos seguintes textos:

- *Dez observações sobre a questão do sujeito*, de Sírio Possenti, publicado na Revista *Linguagem em (Dis)curso*.

POSSENTI, S. Dez observações sobre a questão do sujeito. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, número especial, p. 27-35, 2003. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0303/030302.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

- O sujeito discursivo: um exemplo, escrito por Eni Orlandi.

ORLANDI, E. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS DE ANÁLISE DO DISCURSO, 2., 2005, Porto Alegre, RS. *Anais do II SEAD...* Porto Alegre: UFRJ, 2005. Paginação. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/2SEAD/CONFERENCIA/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

Chegamos ao final desta unidade com alguns pontos teóricos desafiantes. Sobre a noção da exterioridade da língua e sua importância na produção dos sentidos, já viemos tratando ao longo de outras unidades, mas aqui você pôde observar a relevância do contexto na concepção da língua como instrumento de ação. Também pôde aprender sobre outras concepções de sujeito, que o deslocam do centro do dizer, mostrando que há outros fatores, primordiais, na produção de sentidos como a materialidade histórica, o inconsciente e as próprias particularidades da língua.

Sem medo de errar

Após toda explanação teórica, você pôde compreender questões fundamentais sobre a exterioridade linguística e seu papel da produção de sentidos, bem como perspectivas teóricas que não consideram o sujeito como origem do seu dizer e dos sentidos desse dizer, relevantes também para refletir sobre a produção de

sentidos. Essas questões são de extrema importância para serem tratadas em disciplinas de produção textual para trazer à tona a questão da não transparência da linguagem.

Essas questões também permeiam aulas de ensino de português como língua estrangeira, em que os alunos de diversas nacionalidades precisam produzir textos orais e escritos em português. Por isso, estamos acompanhando a professora Júlia em suas aulas de português avançado para estrangeiros. Ao longo do curso, a professora vem propondo atividades que relacionem língua e cultura para que os alunos compreendam melhor essa relação mas, mesmo assim, eles ainda sentem dificuldades em compreender o português em determinadas situações e contextos de fala. Para auxiliá-los, a professora lança um desafio: os alunos terão que analisar e mostrar como eles compreendem a produção de sentidos em tirinhas e *raps*. Após as explicações teóricas, você já tem subsídio para ajudar a professora Júlia com esse desafio.

Para reforçar aos alunos a importância da cultura e da história na produção de sentidos, o que nos remete aos fatores extralinguísticos, a professora Júlia poderá apresentar exemplos de tirinhas de cunho político, como as muitas dos personagens Mafalda, Armandinho e as do cartunista Laerte, por exemplo. A partir disso, ela pode mostrar aos alunos estrangeiros que, para compreender tais tirinhas, é preciso levar em conta os aspectos históricos e culturais da época, bem como observar com atenção os elementos não verbais, os quais significam com o verbal na produção dos sentidos. É preciso, portanto, reafirmar a esses alunos que não devem interpretar literalmente os dizeres das tirinhas.

Essa atividade também pode ser feita com um exemplo de *rap* antes de os alunos realizarem a atividade proposta pela professora Júlia. Além disso, ela poderá pedir para que interpretem a música antes de discutirem juntos a realidade das periferias, bem como alguns problemas sociais muito marcados nesse tipo de música. Depois da interpretação, a professora poderá explicar os contextos de produção e pedir aos alunos que façam uma nova interpretação da letra, a fim de reforçar que o contexto, ou seja, os elementos extralinguísticos não são importantes apenas para compreender expressões idiomáticas, mas também para todos os enunciados e textos em geral.

Outro ponto importante que a professora Júlia pode retomar com as tirinhas e o *rap* é salientar as diferentes interpretações feitas pelos alunos considerando ou não o contexto extralinguístico. Isso poderá ajudar a professora a discutir que o sujeito não é onipotente a respeito do seu dizer e que os sentidos são formulados, justamente, na relação entre falante/autor e ouvinte/leitor. É preciso, portanto, saber quem é seu leitor, quem é seu interlocutor, quais são as condições em que esse dizer é realizado para significar como sujeito de linguagem, o qual, segundo algumas perspectivas, não é considerado a origem do seu dizer e dos seus sentidos: esses são constituídos pela história e pela língua. Vemos aqui uma diferenciação relevante entre o sujeito da pragmática (sujeito do consciente) e o sujeito discursivo (do inconsciente).

Além dessas considerações, será importante também, para a realização das análises de textos orais e escritos, o que já foi discutido na seção anterior acerca da teoria dos atos de fala, o que traz à tona a ideia de sujeito intencional, bem como as máximas conversacionais e a teoria das implicaturas.

Avançando na prática

Tarefa de tradução

Descrição da situação-problema

A professora Júlia, na sua última aula do semestre, elabora uma atividade de tradução livre para os alunos. Os alunos deverão traduzir para suas respectivas línguas o poema *Minha Infância*, de Cora Coralina. Como eles poderão traduzir para que as palavras tenham o mesmo sentido? Se você fosse a professora Júlia, como explicaria aos alunos a importância de se considerar a cultura e o não dito no momento da tradução?

Resolução da situação-problema

Primeiramente, é importante que os alunos, ao longo das aulas da professora Júlia, já tenham compreendido que não é possível considerar de forma literal todas as palavras, bem como não é possível transpor o sentido de uma palavra para outra língua,

porque há elementos exteriores à própria língua que funcionam na produção de sentidos, ainda mais em um poema. Por isso, ela deve trabalhar com os alunos as referências históricas, sociais e culturais de cada um, para que eles possam passar para a sua língua os sentimentos de Cora Coralina sobre a sua infância. Não será uma tradução literal, mas sim uma tradução que considere a cultura para que o poema faça sentido na língua em que está sendo traduzido.

Faça valer a pena

1. Segundo Koch e Elias (2010), há alguns elementos exteriores ao linguístico, que nos permitem criar expectativas a respeito do texto a ser lido, do estilo da escrita, etc. As autoras citam o título como exemplo, porém, além deste há outros fatores que determinam o contexto.

Assinale a alternativa que contenha dois desses fatores:

- a) O autor do texto e os dêiticos.
- b) O autor do texto e os pronomes pessoais do caso reto.
- c) Os pronomes pessoais do caso reto e os dêiticos.
- d) O suporte do texto e os dêiticos.
- e) O autor do texto e o suporte em que o texto é veiculado.

2. Leia as proposições abaixo:

I. Para compreender todo o sentido do enunciado "Eu trouxe isto para você", é necessário recorrer a elementos externos ao linguístico, principalmente para entender sobre o que se trata o dêitico "isto".

II. Os fatores que determinam os elementos extralinguísticos estão fortemente ligados aos linguísticos, excluindo, portanto, gestos.

III. O sujeito da pragmática é o sujeito cujo dizer significa a partir do modo como ele se inscreve na língua e na história.

Assina a alternativa correta:

- a) Apenas a afirmativa I.
- b) Apenas a afirmativa II.
- c) Apenas a afirmativa III.
- d) I, II e III.
- e) I e III.

3. Observe as citações abaixo, retiradas de Possenti (1993 apud MARCUSCHI, 2008, p. 69):

1. “Se compreender é descobrir a intenção do falante [...] tem-se que de certa forma o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido”.

2. “O padre repete, o juiz repete, o advogado repete, o professor repete, os escritores repetem, a literatura diz sempre as mesmas coisas [...] A fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence (se puder pertencer a mais de uma poderá ter mais de um sentido [...])”.

Assinale a alternativa que apresenta a correspondência correta em relação às citações acima:

a) Ambas as citações referem-se ao sujeito discursivo, pois para que ele possa ser a origem do seu dizer e repetir dizeres sociais, é necessário que ele seja consciente dos sentidos dos seus dizeres.

b) A citação 1 diz respeito ao sujeito da pragmática, ou seja, o sujeito que tem consciência do seu dizer, bem como dos efeitos de sentidos. Já a citação 2 trata do sujeito discursivo, o qual não é considerado a fonte do seu dizer e nem dos seus sentidos.

c) A citação 1 diz respeito ao sujeito discursivo, ou seja, o sujeito que tem consciência do seu dizer, bem como dos efeitos de sentidos. Já a citação 2 trata do sujeito da pragmática, o qual não é considerado a fonte do seu dizer e nem dos seus sentidos.

d) Ambas as citações acima referem-se ao sujeito pragmático, pois para que ele possa ser a origem do seu dizer e repetir dizeres sociais, é necessário que ele seja consciente dos sentidos dos seus dizeres.

e) Ambas as citações acima referem-se ao sujeito pragmático, pois para que ele possa ser a origem do seu dizer e repetir dizeres sociais, é necessário que ele seja atravessado pelo seu inconsciente.

Referências

- AUSTIN, J. L. **Quando dizer é fazer**: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BONINI, A. **Extralinguístico e extracognitivo**: apontamentos sobre o papel do contexto na produção e recepção da linguagem. **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, v. 45, n. 7, jul-dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637011/4733>>. Acesso em: 9 fev. 2018.
- DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. A interface linguagem/mundo como produção simultânea: quando estudantes enfrentam a administração central em uma universidade pública. **Gragoatá**, Niterói, v. 18, n. 34, p. 263, 1. Sem. 2013. Disponível em: <<http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/63/19>>. Acesso em: 9 fev. 2018.
- FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, L. C. (org). **Introdução à linguística I. Objetos teóricos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2002, p. 165-186.
- GUIMARÃES, Eduardo. Sobre os caminhos da pragmática. In: **Revista das Faculdades Integradas de Uberaba – FIUBE**, Uberaba, Série Estudos, n. 9, 1983.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.
- LEÃO, L. B. C. Implicaturas e a violação das máximas conversacionais: uma análise do humor em tirinhas. **Revista Working Papers em Linguística. Florianópolis**, v. 13, n. 1 p. 65-79, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n1p65>>. Acesso em: 25 nov. 2017.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, Jair Antônio. O contexto da Pragmática. In: **Rev. Uniletras**, Ponta Grossa, Universidade Estadual de Ponta Grossa, n. 22, 2000.
- ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Ed. Pontes, 2002.
- PÊCHEUX, M. (1975) **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.
- PINTO, J. P. Pragmática. MUSSALIN, F. E BENTES, A. C. (orgs). In: **Introdução à linguística II**: domínios e fronteiras. São Paulo. Ed. Cortez, 2012.

Avaliação da produção textual

Convite ao estudo

O que faz um texto ser considerado bom? Ao longo desta disciplina, diversas discussões foram orientadas por essa pergunta, por meio da qual aprendemos a levar em conta o contexto de produção do texto, o interlocutor, o meio em que é produzido – oral ou escrito – e o meio em que é veiculado. Nessa unidade, iremos focar, de forma específica, os modos de avaliar um texto, tendo em mente a modalidade na qual ele é produzido, oral ou escrita, o que será fundamental para compreender a relação intrínseca entre fala e escrita na produção de diversos gêneros discursivos.

No decorrer desta unidade, você desenvolverá a capacidade de identificar problemas de escrita em produções textuais, que não sejam apenas em relação ao código linguístico, mas também em relação ao desenvolvimento do tema, da relação com interlocutor e da estrutura do gênero. Você também será capaz de reconhecer os problemas derivados da interferência da fala na escrita, ou seja, você terá a capacidade de compreender a relação entre fala e escrita na produção textual. Ademais, o aporte teórico trabalhado ao longo desta unidade dará subsídio para corrigir um texto escrito.

Para isso, você acompanhará Ana Clara, profissional formada em Letras, que acabou de conseguir um emprego na área de comunicação de uma empresa voltada para o nicho de desenvolvimento de aplicativos para celulares: ela será uma das responsáveis pelo conteúdo digital que será publicado no blog corporativo. Por se tratar de uma empresa de tecnologia, o gerente de comunicação deseja que o

conteúdo a ser veiculado no blog seja dinâmico e que atraia os jovens, público alvo da companhia. O gerente, então, dá à Ana Clara, a tarefa de elaborar textos que contenham explicações sobre as funções dos aplicativos desenvolvidos pela empresa nos mais diferentes gêneros discursivos, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Ana Clara, acostumada a produzir mais textos do gênero escrito no trabalho, tem agora um desafio. Quais gêneros orais são mais adequados para circular em um blog? Quais gêneros escritos ela poderá apresentar para o seu gerente, que sejam condizentes com o público jovem? Como ela poderá articular o oral com o escrito em seus textos? A partir dessas questões e após os seus textos escritos, quais estratégias discursivas Ana Clara poderá utilizar para elaborar uma análise que permita refletir se o seu texto está ou não adequado aos propósitos demandados pela escrita? Como ela poderá corrigir o próprio texto ou até de outros colegas, de maneira reflexiva? Vamos ajudar Ana Clara nessa complicada, mas instigante, empreitada?

Além das questões apresentadas na problemática de Ana Clara, outras perguntas orientarão esta unidade: qual a relação entre a fala e a escrita? É possível se distanciar totalmente do oral em textos escritos? Como avaliar textos orais e escritos? Como refletir, no processo de correção textual, sobre a coesão e coerência na relação com um determinado público? Para responder todas essas questões, iremos, ao longo das seções, discutir a diferença entre fala e escrita, o modo como os estudos linguísticos consideram a oralidade, bem como o *continuum* entre o oral e o escrito nos gêneros discursivos. Também iremos apresentar formas de análise de gêneros orais e escritos. Focando especificamente as correções textuais, iremos trabalhar estratégias que permitam que você identifique quando um texto é coeso e coerente e quando está adequado ao gênero, ao tema, à norma culta e ao público alvo, tendo sempre em mente as especificidades das modalidades oral e escrita.

Seção 4.1

O contínuo entre escrita e oralidade

Diálogo aberto

Se alguém lhe perguntar sobre as diferenças entre a fala e a escrita, provavelmente você vai dizer que a fala é algo mais informal, espontâneo, e a escrita já é mais formal e complexa. Porém o que podemos dizer dos textos escritos em mensagens via *Whatsapp*? Eles não tentam ser tão espontâneos quanto uma conversa? E as palestras em congressos científicos, não há um grau de formalidade e complexidade na organização da fala do palestrante? Essas questões nos mostram que a diferença entre a fala e a escrita não deve ser vista de forma dicotômica e sim como um *continuum*. E será justamente isso que trataremos nesta seção.

Ana Clara, como você já sabe, começou a trabalhar na área de comunicação em uma empresa de tecnologia que desenvolve aplicativos para os jovens. A sua função é elaborar os textos que serão veiculados no blog da empresa nos mais diferentes gêneros discursivos. Já em seu primeiro dia de trabalho, Ana Clara recebe a missão de elaborar um texto que apresenta explicações sobre as funções de um aplicativo educacional voltado para jovens interessados no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O seu gerente, porém, não quer um texto que pareça um manual de instrução. Ao contrário, ele quer algo mais dinâmico, que atraia a atenção dos jovens. Ana Clara, então, propõe para o seu gerente que seja gravado um vídeo com um adolescente falando sobre o aplicativo, como um *vlog*. O gerente de comunicação aprova a ideia e Ana Clara, agora, tem a missão de elaborar um roteiro com as falas de adolescentes, bem como toda a estrutura do vídeo. Como Ana Clara poderá produzir esse roteiro de forma que esteja articulado à linguagem dos adolescentes? Como relacionar, em sua escrita, elementos da oralidade para que o vídeo pareça o mais natural possível? Se você fosse Ana Clara, como trabalharia no *continuum* entre o oral e escrito na construção desse roteiro, tendo em mente que a escrita não é a fala em si, mas uma representação?

Para ajudar Ana Clara, nesta seção iremos apresentar as especificidades da fala e da escrita e como os estudos linguísticos as consideram. Para isso, iremos questionar a dicotomia entre fala e escrita, trabalhando com o *continuum* entre essas duas modalidades nos gêneros discursivos por meio das discussões propostas pelos diversos trabalhos de Marcuschi. Vamos, agora, percorrer esse percurso teórico para ajudar a Ana Clara a responder suas questões e elaborar um excelente roteiro?

Não pode faltar

Muitas vezes, ouvimos que a escrita seria derivada da fala, mas será que essa afirmação é verdadeira? Será que a escrita representa de forma real o modo como falamos? Essa máxima já pode ser tratada como um mito acerca da relação entre fala e escrita, o qual iremos desconstruir ao longo desta seção entre outros que serão apresentados a seguir, tendo como base teórica as reflexões de Marcuschi (1997), Rojo (2006), além de Koch e Elias (2010).

Para que você compreenda melhor as especificidades da fala e da escrita, sob um olhar linguístico, Marcuschi (1997, p. 126), em seu artigo *Oralidade e escrita*, define a fala como “forma de produção textual-discursiva, sem necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano”, já a escrita, segundo o autor, seria “além de uma tecnologia de representação abstrata da própria fala, um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades” (MARCUSCHI, 1997, p.126).

É preciso atentar para o fato de que tanto a escrita quanto a fala apresentam as suas próprias especificidades, não podendo dizer, como muitos fazem, que há uma supremacia da escrita em relação à fala. Esse mito é sustentado porque muitos relacionam a escrita ao conhecimento lógico e abstrato, o que conferiria que o conhecimento é advindo da escrita. Porém é relevante pontuar, como nos ensina Marcuschi (1997), que todos os povos – europeus, gregos, africanos, indígenas, entre outros – tiveram uma tradição oral, mas nem todos possuem uma tradição escrita, como é o caso de muitas tribos indígenas do Brasil. Isso não faz de sua cultura inferior a dos povos letrados, sendo esse pensamento oriundo de posicionamentos ideológicos da colonização. Sobre a questão da importância da fala e da escrita, Marcuschi (199, p. 120) afirma que

Contudo, mais urgente (e relevante) do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e escrita, e até mesmo mais importante que observar oralidade e escrita como simples modo de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua (oral e escrita) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e da escrita numa sociedade e justifica que a questão da relação entre ambas seja posta no eixo de um contínuo tanto sócio-histórico como tipológico.

A partir dessa citação, considera-se como ponto relevante o fato de que duas modalidades da língua são demandadas pelas *naturezas das práticas sociais*, ou seja, têm relação com o sujeito, com os seus propósitos sociais e com o contexto de uso da língua. Justamente por isso, “na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso, e de não discriminar seus usuários” (MARCUSCHI, 1997, p. 123). Nesse sentido, deslocamo-nos de uma visão dicotômica da relação entre fala e escrita e passamos a olhar para essas duas modalidades a partir das suas necessidades de uso em nossas práticas sociais, ou seja, partirmos de uma perspectiva sociointeracionista da língua. É importante ressaltar também que, no processo de aprendizagem da escrita, as crianças se sustentam na oralidade e, por isso, em seus primeiros escritos há uma segmentação diferente daquela encontrada na escrita padrão, bem como a ortografia. É comum vermos textos nos quais as crianças escrevem ‘qe’ em vez de ‘que’, por exemplo.



Refleta

Segundo Rojo (2006, p. 20), a escrita nasce “de novas necessidades ligadas às esferas de poder (econômica, religiosa, política)”. Para corroborar o seu ponto de vista, a autora afirma que, segundo Barthes e Marty (1987 apud ROJO, 2006), os gêneros textuais ligados às esferas de poder, apontadas anteriormente, foram os primeiros a serem grafados, conforme mostram os registros históricos. A partir disso, propomos as seguintes questões para a reflexão: qual a necessidade

de utilizar a escrita em documentos que fazem parte de determinadas esferas de poder? Qual a relação entre a escrita e poder em nossa sociedade? Essa relação pode ter influência na circulação do mito da supremacia da escrita em relação à fala?

Para que possamos, ainda, desconstruir os mitos a respeito da relação entre a modalidade falada e escrita da língua, iremos apresentar aqui um quadro com uma visão dicotômica da língua, a qual é sustentada por uma perspectiva que considera apenas o código linguístico em suas análises:

Quadro 4.1 | Diferença entre fala e escrita

FALA	ESCRITA
Contextualizada	Descontextualizada
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não planejada	Planejada
Predominância do modus pragmático	Predominância de modus sintático
Fragmentada	Não fragmentada
Incompleta	Completa
Pouco elaborada	Elaborada
Pouca densidade informacional	Densidade Informacional
Predominância de frases curtas, simples ou coordenadas	Predominância de frases complexas, com subordinação abundante
Pequena frequência de passivas	Emprego frequente de passivas
Poucas nominalizações	Abundância de nominalizações
Menor densidade Lexical	Maior densidade Lexical.

Fonte: Koch e Elias (2010, p. 16).

A partir desse quadro apresentado por Koch e Elias (2010), em suas reflexões sobre a fala e a escrita, as autoras apresentam primeiramente a visão dicotômica, para, em seguida, desconstruí-las. Antes de mais

nada, é importante ressaltar, como nos aponta as autoras, que nenhuma das características apresentadas anteriormente é restrita a uma ou outra modalidade. Para Koch e Elias, a fala possui características próprias, como a mudança de turno entre os interlocutores, ou seja, cada hora é um que fala, e o fato de ser planejada e replanejada o tempo todo. Porém as características apresentadas anteriormente, que colocam a fala e a escrita em uma visão dicotômica, desconsideram o uso dessas modalidades em determinados gêneros discursivos, como a palestra oral. Será que a fala em uma palestra oral realizada em um congresso da área de Letras, por exemplo, poderá ser considerada *com menor densidade lexical, como não planejada e fragmentada*? Segundo as autoras, essa visão dicotômica foi estabelecida:



[...] por parâmetro o ideal da escrita (isto é, costumava-se olhar a língua falada através das lentes de uma gramática projetada para a escrita), o que levou a uma visão preconceituosa da fala (descontínua, pouco organizada, rudimentar, sem qualquer planejamento), que chegou a ser comparada à linguagem rústica das sociedades primitivas ou à das crianças em fase de aquisição de linguagem. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 16)

E o que podemos falar sobre as conversas em chats online? Elas são escritas, porém, preservam características da fala, como a interação. Pode não ser face a face, mas há a troca de turno, ou seja, a palavra é tomada, a cada momento, por um interlocutor, e a conversa flui pelo meio escrito. Outro ponto importante que devemos chamar atenção para a diferença entre a fala e a escrita é o fato de que alguns teóricos e livros didáticos dizem que a fala é contextualizada e que a escrita é descontextualizada. Isso, na verdade, é um equívoco, pois como viemos estudando até o momento, o contexto é extremamente relevante para a produção de sentido, seja na modalidade escrita ou na falada.

A modalidade oral, porém, conforme afirma Marcuschi (1997), é um fator de identidade social, ou seja, podemos identificar, por exemplo, se a pessoa é carioca ou paulista apenas pelo modo como ela fala, porém, não podemos identificar isso pela escrita

dessas pessoas. Isso porque a escrita, como já dissemos, é uma representação da fala em que nem todos os sons são grafados, pois, segundo Emília Ferreiro (1986 apud ROJO, 2006, p. 17) "(...) a escrita elege alguns sinais gráficos para representar alguns aspectos (sons, pausas, entonações) da fala, mas não outros".



Exemplificando

Para que você compreenda melhor o fato de que a escrita seleciona alguns sinais gráficos para representar os sons e deixa de lado outros sinais, observe a palavra *tia*. Escrevemos tal palavra da mesma forma, seja ela falada por um carioca ou por um jundiense, por exemplo. Porém na fala, o fonema /t/ apresenta dois alofones: [t] e [ʔ]. Assim, o primeiro fala *tia* utilizando o primeiro alofone, já o jundiense utiliza o segundo. Veja que não é possível, portanto, identificar a região de onde o falante veio a partir da sua escrita.

Considerando o que foi dito até o momento, afirmamos que o oral e escrito se complementam em nossas práticas sociais. Há, inclusive, textos que buscam representar a oralidade em seus escritos, como é o caso de poemas da literatura de cordel e de contos populares, os quais apresentam suas especificidades. Nesses casos, a escrita, por apresentar traços da oralidade, acaba permitindo que o leitor identifique características do grupo social ou classe representadas no texto.

Para pensar sobre a questão, vejamos a segunda estrofe do poema popular *Cante lá que eu canto cá*, de Patativa do Assaré:

Cante lá que eu canto cá

(...)

*Você teve indução,
Aprendeu munta ciência,
Mas das coisa do sertão
Não tem boa experiência.*

Nunca fez uma paioça,
Nunca trabalhou na roça,
Não pode conhecê bem,
Pois nesta penosa vida,
Só quem provou da comida
Sabe o gosto que ela tem.
(...)

(ASSARÉ, 2004, p. 72)

O poema, sendo parte da esfera literária, é apresentado na modalidade escrita, porém, preserva diversas palavras escritas conforme o poeta e o seu grupo social fala. Palavras como *indução*, *ciência*, *esperiência*, *trabalhou*, *conhecê* não correspondem à escrita padrão, mas buscam representar a identidade linguística de um certo grupo social. Ou seja, por meio das marcas da oralidade, busca-se preservar a variedade linguística, mostrando que a língua é heterogênea, multifacetada, dinâmica e variável. Há, aí, segundo Marcuschi (2001), o processo de retextualização em que se reproduz a modalidade falada por meio da escrita.



Assimile

Para que você compreenda melhor o processo de retextualização, concebido por Marcuschi (2001), apresentamos o seguinte trecho, segundo o qual retextualização é:

(...) um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Observando o exemplo anterior, bem como o modo como a fala é apresentada em uma palestra oral, e a escrita em uma conversa via chat pela Internet, podemos dizer, como afirma Marchuschi (1997), que há um *continuum* entre os gêneros discursivos, não havendo superioridade da escrita sobre a oralidade, pois elas se

complementam em nossas práticas sociais, já que eles são utilizados com propósitos diferentes em nossa sociedade. Nesse sentido, não é possível, nas análises, centrar apenas no código linguístico, senão cairemos em uma análise que considera uma relação dicotômica entre essas duas modalidades.



Pesquise mais

O artigo *Oralidade e Escrita*, de Luiz Antônio Marcuschi, publicado em 1997 pela revista *Signótica*, é uma excelente leitura para você compreender as modalidades entre fala e escrita, por meio de uma perspectiva que as considera, em nossas práticas sociais, como um *continuum*, e não como modalidades com características diversas, que não se entrecruzam.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e Escrita*. **Signótica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/De8onf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Outro material de apoio relevante para os seus estudos é o vídeo *Fala e Escrita*, em que Luiz Antônio Marcuschi trata da diferença entre fala e a escrita, mostrando que ambas são relevantes em nossas práticas sociais. Confira!

CEELUFPE. **Fala e Escrita – Parte 01**. 6 jul. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/8GGzFx>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

Segundo Marcuschi (1997), as diferenças e semelhanças entre a fala e a escrita devem ser observadas em um contínuo tipológico dentro das práticas sociais. Observe o seguinte esquema elaborado por Marcuschi (1997: 137):

Figura 4.1 | O *continuum* tipológico



Fonte: Marcuschi (1997, p. 136).

Tal esquema nos permite observar os gêneros escritos próximos das características da modalidade falada da língua como as cartas e bilhetes pessoais, já que esses textos são mais breves, não exigem um grande planejamento e não há necessidade de uma riqueza lexical. Além disso, o esquema também aponta os gêneros orais mais próximos da escrita, como as exposições acadêmicas e o sermão, os quais já apresentam uma maior complexidade na organização. A partir do conceito de *continuum* tipológico, observamos, portanto, alguns gêneros constituídos por meio da modalidade escrita, enquanto outros são constituídos apenas por meio da modalidade oral, e os gêneros em que essas modalidades se entrecruzam, ou seja, em que há marcas da oralidade na modalidade escrita e vice-versa.

Vamos fazer uma breve análise da fala de Marchuschi sobre a diferença entre a fala e a escrita:



Nesta parte dos estudos sobre a linguagem, nós vamos ver algumas coisas a respeito da oralidade e da escrita. Um fato que não se pode esquecer: todos falam e alguns escrevem. Todos os povos dos quais temos conhecimento e mesmo dos que não temos conhecimentos é muito provável falavam (...) (informação verbal)¹

Nesse trecho, não há troca de turno, há uma organização complexa na fala do teórico no sentido de ser didático e buscar apresentar ao seu interlocutor questões teóricas, entre outros aspectos. Há, inclusive, uma busca por “didatizar” o conteúdo, apresentando, já no início da fala, sobre o que será tratado durante a sua exposição oral. Assim, os gêneros orais vão do menos formal para o mais formal, dependendo do contexto de uso e do propósito, ou seja, das práticas de uso, assim como ocorre com os gêneros escritos. Justamente por isso é relevante que a oralidade seja trabalhada em sala de aula e não apenas a modalidade escrita, como defende diversos teóricos, entre eles Marcuschi, Koch, Elias, Rojo e Schnewwly.



Não existe “o oral”, mas “os orais” sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY, 2004, p.135)



Pesquise mais

O artigo *Tratamento da oralidade em sala de aula: contribuição para o ensino de língua* – escrito por Kazue Saito M. Barros e publicado, em 2015, na revista de Filologia Linguística da USP – é uma excelente fonte de consulta para você compreender melhor como se dá o tratamento da oralidade em sala de aula com o propósito do ensino de leitura e escrita. Esse artigo está disponível no seguinte link:

BARROS, Kazue Saito M. Tratamento da oralidade em sala de aula: contribuição para o ensino de língua. **Filol. Linguist. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/eVn8nf>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Considerando o trecho do vídeo citado anteriormente, juntamente das considerações acerca da poesia de Patativa do Assaré, que apresenta marcas da oralidade na escrita, podemos compreender um pouco melhor sobre o *continuum* entre a oralidade e a escrita, desmistificando, assim, a visão dicotômica dessas modalidades. Segundo Marcuschi (1997)

O *continuum* tipológico distingue e correlaciona os textos de cada modalidade quanto às estratégias de formulação textual que determinam o contínuo das características que distinguem as variações das estruturas, seleções etc. Tanto a fala como a escrita se dão num contínuo de variações, surgindo daí semelhanças e diferenças ao longo de dois contínuos sobrepostos. (MARCUSCHI, 1997, p. 137)

A partir dos exemplos analisados e dessa fala de Marcuschi, observamos que os contínuos estabelecem uma relação de sobreposição em relação à tipologia oral e escrita, o que nos mostra que há uma relação de “continuidade e de efeito mútuo, isto é, gêneros orais podem sustentar gêneros escritos; gêneros escritos podem sustentar gêneros orais.” (SCHNEUWLY, 2005 apud ROJO, 2006, p. 40).

Nesta seção, portanto, entramos em contato com as especificidades da modalidade da língua falada e escrita, bem como compreendemos o modo como elas se constituem em um *continuum* nos mais diversos gêneros discursivos materializados em nossas práticas sociais. Por meio de uma perspectiva que considera a heterogeneidade da língua, cujos sentidos se constituem na instância discursiva, pudemos observar que tanto a fala quanto a escrita estabelecem uma relação de complementariedade e não de dicotomia.

¹ CEELUFPE. Fala e Escrita – Parte 01. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/XfGw2h>>. Acesso em: 2 jan. 2018, 25–45 s.

Acabamos de discutir as modalidades fala e escrita, bem como o *continuum* entre ambas nos mais diversos gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Ana Clara, nova conteudista do blog de uma empresa de tecnologia, voltada para área de desenvolvimento de aplicativos para celulares, recebe a tarefa de elaborar um texto, para o público jovem, que apresente o modo como um aplicativo sobre o Enem funciona. Então, ela tem a brilhante ideia de elaborar um roteiro para um *vlog*, em que as falas devem se aproximar muito da maneira como os adolescentes falam.

Ana Clara, na elaboração desse roteiro, como vimos na parte teórica desta seção, precisa compreender primeiramente que a fala e a escrita devem ser vistas como duas modalidades da língua, desconstruindo o mito da superioridade da escrita em relação à fala. Como vimos, ambas se complementam e são utilizadas em diferentes gêneros discursivos, dependendo do propósito do falante e do contexto de uso.

Como sabemos, Ana Clara terá que elaborar um roteiro e uma de suas dúvidas é justamente como relacionar à sua escrita elementos da oralidade para que o vídeo pareça o mais naturalmente possível. O roteiro de um vídeo é um gênero elaborado na modalidade escrita, porém, para atingir os propósitos de Ana Clara, nesse roteiro deve haver marcas de oralidade que fazem parte da identidade de jovens que normalmente se interessam pelo aplicativo a ser comercializado pela empresa em que Ana trabalha. O conceito de *continuum* tipológico ajudará Ana Clara a compreender que há gêneros em que pode haver um entrecruzamento entre o oral e o escrito, tendo em mente que a escrita é um modo de representação da fala e não a sua transcrição. Outro conceito trabalhado nessa aula e que a ajudará muito será o de “retextualização”.

Assim, Ana Clara terá que utilizar na sua escrita diversos marcadores conversacionais, como ‘né’, ‘tipo’, ‘tipo assim’ e algumas gírias típicas desse público, comuns na modalidade oral, para conferir ao seu roteiro traços linguísticos que nos reportam à identidade social dos jovens ligados à tecnologia.

É possível, como continuação do trabalho de Ana Clara, que o seu gerente peça que ela escreva um texto para o blog, tendo

como base o modo como os jovens falam, para complementar as informações que já foram apresentadas no *vlog* sobre o aplicativo.

Para a produção desse texto, é importante que ela saiba que a escrita não é a transcrição da fala, mas sim a sua representação, logo é necessário que ela tenha em mente, que precisará transpor a fala para a sua escrita e, para isso, o conceito de retextualização apresentado por Marcuschi (2001) será de grande utilidade. Assim, Ana terá que trabalhar com diferentes aspectos da escrita, buscando transpor marcas da oralidade em seu texto, além de levar em consideração a sua contextualização, a fim de que o seu leitor possa compreendê-lo. Como inspiração, ela pode utilizar as conversas de chats de internet, as quais, apesar de serem veiculadas pelo meio escrito, preservam muitos aspectos da oralidade, não apenas no código, como também na espontaneidade e na troca de turno. Aliás, o texto de Ana Clara pode ser uma simulação de uma conversa entre dois adolescentes via chat ou bate papo do *Facebook*, por exemplo.

Então, os pontos estudados nesta seção foram: as especificidades da fala e da escrita, e a compreensão do *contunuum* tipológico entre a fala e a escrita nos gêneros discursivos que circulam em nossas práticas sociais, a partir de uma perspectiva que considera a heterogeneidade da língua. Essas questões teóricas serão relevantes para a correção de textos orais e escritos, que consideram a língua por meio de uma visão sociodiscursiva e não apenas o código linguístico.

Avançando na prática

Produção de um conto popular

Descrição da situação-problema

João, um professor de uma escola pública do interior do Rio de Janeiro, após a leitura de diversos contos populares brasileiros propõe aos seus alunos de 9o. ano que escrevam um conto popular, em que a escrita estabeleça relação com a oralidade. Como os alunos poderão produzir esse texto? Como o professor poderá explicar o *continuum* entre a fala e a escrita em determinados gêneros? Quais exemplos ele pode usar?

Resolução da situação-problema

Primeiramente, o professor João deve, na leitura dos diversos contos populares, salientar os trechos em que há a presença da oralidade para que os alunos percebam como se dá essa relação entre oralidade e escrita. Antes de os alunos iniciarem a produção escrita, o professor poderá trabalhar a ideia de retextualização, apresentado por Marcuschi, a partir de exercícios em que os alunos procurem representar maneiras de falar de grupos sociais específicos, tais como jovens ou moradores de áreas rurais. Isso lhe permitirá explicar aos alunos que essas marcas na escrita correspondem a uma forma de representar a identidade de um grupo social.

No processo de escrita, os alunos poderão apresentar as marcas de oralidade nas falas dos personagens ou no texto todo, buscando trabalhar a grafia das palavras conforme alguns grupos sociais falam.

Faça valer a pena

1. Leia as seguintes proposições acerca das especificidades entre a fala e a escrita:

I. A fala e a escrita são consideradas como duas modalidades que se complementam em meio às práticas sociais pela perspectiva que analisa apenas o código linguístico.

II. O conceito de *continuum* tipológico nos deixa claro a impossibilidade de entrecruzamento entre as duas modalidades, ou seja, é impossível haver marcas da modalidade oral na modalidade escrita.

III. Segundo os estudos de Marcuschi, a fala e a escrita devem ser analisadas como duas modalidades da fala que se complementam e não como duas formas da língua que se opõem uma a outra.

Das proposições acima, estão corretas:

- a) Apenas I.
- b) Apenas II.
- c) Apenas III.
- d) Apenas I e II.
- e) Apenas II e III.

2. Os trechos a seguir foram retirados de textos de crianças em processo de alfabetização:

- Era umaves um avião qe sobrevou a lua...
- Viagen a Portociguro. (KOCH, 2010, p. 28-29)

Analise os trechos e assinale a alternativa correta:

- a) Os excertos mostram que há uma relação entre a escrita das crianças com o modo como elas falam, o que mostra um sério distúrbio em sua aprendizagem, já que não há relação entre a fala e a escrita.
- b) Os excertos mostram que não há relação entre a fala e a escrita e os equívocos cometidos pelas crianças comprovam que elas não estão aprendendo a escrever corretamente.
- c) Os excertos mostram que há uma relação entre a escrita das crianças com o modo como elas falam, por isso há uma segmentação diferente da escrita padrão, mas a ortografia não estabelece nenhuma relação com a fala.
- d) Os excertos mostram que não há uma relação entre a escrita das crianças com o modo como elas falam, por isso há uma segmentação diferente da escrita padrão, bem como a escrita ortográfica mais relacionada com o modo como falamos determinadas palavras.
- e) Os excertos mostram que há uma relação entre a escrita das crianças com o modo como elas falam, por isso há uma segmentação diferente da escrita padrão, bem como a escrita ortográfica mais relacionada com o modo como falamos determinadas palavras.

3. Leia o excerto a seguir, extraído do conto popular *Pedro Malasartes e a Sopa de Pedra*:

- (1) (...) E o fogo, ó, ia esquentando. E a água, ó, ia fervendo. E a sopa, ó, ia borbulhando.
 - (2) Os dois esperavam, sentindo aquele cheiro ótimo. De vez em quando Malasartes provava. E suspirava:
 - (3) - Hum! Está ficando gostosa...
 - (4) - Está mesmo um cheiro delicioso – concordava a velha.(...)
- (MACHADO, 2013, p. 81 - 84)

Assinale a alternativa que apresenta as considerações corretas acerca do conto:

- a) No trecho, não é possível observar nenhuma marca de oralidade, ou seja, tal conto popular é estritamente apresentado na modalidade escrita.

b) No trecho, podemos observar marca de oralidade no primeiro parágrafo, pelo uso da expressão 'ó', a qual é muito utilizada na língua oral para indicar algo para alguém.

c) No trecho, um dos momentos em que podemos observar marcas de oralidade é no segundo parágrafo, pela sequência de ações marcadas pelos verbos 'esperavam', 'provava' e 'suspirava'.

d) No trecho, a marca de oralidade é expressa apenas pelo uso da interjeição 'hum', presente no terceiro parágrafo.

e) Em todos os parágrafos há marca de oralidade, já que esse excerto foi extraído de um conto popular e a oralidade é típica desse gênero discursivo.

Seção 4.2

Critérios de correção de produção textual

Diálogo aberto

A escrita de um texto não é uma ação realizada em uma única etapa, pois trata-se de um processo: escrevemos, revisamos nossa escrita, reescrevemos, e assim por diante. Um texto jornalístico, por exemplo, é fruto de muito trabalho: após o jornalista entregar a primeira versão para o seu editor, esse texto passará por modificações, revisões e, muitas vezes, o jornalista terá que reescrevê-lo até chegar à versão final que iremos ler ao adquirir o jornal. Pois bem, isso mostra que a escrita de um texto deve ser vista como um processo que deve ser pautado em critérios de correção e de análise e será justamente sobre isso que esta seção tratará em seu percurso teórico.

Para abordar esses assuntos e aplicá-los na futura realidade profissional, vamos a mais uma situação-problema. Estamos acompanhando Ana Clara, uma jovem formada em Letras, que está trabalhando como contêudista de um blog para uma empresa da área de tecnologia, mais especificamente, uma empresa que cria aplicativos para celulares e computadores. Ana Clara, em um de seus primeiros trabalhos, elaborou um roteiro para um *vlog* sobre as funcionalidades de um aplicativo sobre o Enem, voltado para o público jovem. O seu roteiro criado foi enviado para o gerente de comunicação analisar. Apesar de ter sido muito elogiado, voltou novamente para que Ana Clara pudesse fazer alguns ajustes. Segundo seu gerente, ainda era necessário melhorar alguns pontos: era preciso desenvolver mais o gênero roteiro, relacionar melhor o texto ao tema principal, que era justamente apresentar as funções de um aplicativo educacional voltado para a prova do Enem, e, por fim, adequar as falas para a variante oral culta da língua portuguesa. Ana Clara, então, precisa criar alguns critérios de análise e correção, para poder ajustar o seu roteiro conforme orientações do seu gestor. Quais estratégias de revisão Ana Clara poderá utilizar para adequar o seu texto ao gênero roteiro? Como ela poderá desenvolver mais o tema a ser

tratado em seu roteiro? Se você fosse Ana Clara, quais estratégias utilizaria para analisar e corrigir o próprio texto, de forma a deixá-lo mais coeso e coerente? Como reformular a modalidade do texto, tendo em mente a língua culta falada e o público-alvo da empresa, os jovens? Se estivesse no lugar de Ana Clara, quais estratégias utilizaria para corrigir o seu próprio texto, buscando observar quais elementos fazem parte da fala e quais são da modalidade escrita? Será que no texto de Ana Clara existem interferências da fala que prejudicam a elaboração do seu roteiro? Como identificá-las?

Para auxiliar Ana Clara com essas questões, nesta seção iremos trabalhar com alguns aspectos fundamentais que devem ser levados em conta na produção de um texto. Discutiremos a importância de se adequar um texto em relação ao gênero e ao tema a ser trabalhado, o que irá contribuir para que o leitor compreenda de forma mais efetiva as funções e propósitos sociais do texto. Para que o texto estabeleça uma melhor relação de sentidos, discutiremos também os critérios de coesão e coerência, bem como os de adequação linguística. Essas questões já foram tratadas ao longo das unidades anteriores, mas iremos retomá-las aqui a partir de um outro olhar: o olhar do avaliador, da necessidade de elaboração de critérios para correção e revisão de textos escritos. Vamos mergulhar nessas questões teóricas para ajudar Ana Clara em seu trabalho?

Não pode faltar

O ato de produção de um texto não depende apenas do fator inspiração, como muitos acreditam. Na verdade, é necessário muito trabalho: escrevemos uma primeira versão, releemos, arrumamos alguns pontos, outra pessoa lê, analisa, aponta alguns problemas e refazemos esse texto, buscando elaborar uma escrita coesa e coerente. Porém no processo de avaliação de um texto, quando feito de forma mais profissional, seja em uma revisão textual ou correção de redação de textos escolares, é preciso elencar critérios de correção para que a análise não seja subjetiva. Nesta seção, iremos discutir sobre o modo como o tema é trabalhado em um texto, como se dá a estruturação do gênero, sobre quesitos de coesão e coerência, bem como de adequação à linguagem em relação ao gênero e ao público-alvo. Porém para tratar desses

critérios de avaliação textual, é preciso, antes, retomar a concepção de língua e de texto com a qual viemos trabalhando ao longo de todo o curso.

Como já discutido, partimos da ideia de que a língua não é um sistema fechado, mas sim um objeto social, que se configura em meio às práticas sociais. Ou seja, o modo como trabalharemos os critérios de análise de um texto se dão à luz da perspectiva sócio-interacional, o que nos possibilita sair da gramática tradicional e considerar, no processo de correção, aspectos sociais e contextuais da elaboração do texto. A partir dessa concepção de língua, entendemos o texto não como um objeto fechado, cujos sentidos já estão todos lá, mas sim que os sentidos são construídos durante o percurso da leitura. Diante disso, o texto é visto como um processo.

Assim, o processo de formulação de sentidos de um texto se dá na relação com o outro, como nos ensina Ruiz, a partir da sua leitura das reflexões de Bakhtin, em ***Estética da Criação Verbal***, "(...) todo discurso é elaborado em função do outro, pois é o outro que condiciona o discurso do eu. O que atribui um sentido totalizante ao texto, portanto, é a virtualidade, o acabamento que lhe é atribuído pelo outro" (RUIZ, 1998, p. 15). Assim, devemos considerar o caráter dialógico da linguagem e sua incompletude, bem como o contexto de produção no processo de correção de texto. Além disso, também é relevante se perguntar qual o objetivo dessa correção e em qual concepção de língua ela será pautada.



Refleta

Geraldi, em seu livro ***Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação***, afirma que



(...) a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua "apreensão" demanda apreender em seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se internaliza), de outro lado porque o produto histórico - resultante do trabalho discursivo do passado - é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção

deste mesmo produto, sempre inacabado, sempre em construção. (GERALDI, 1996, p. 28)

A partir da citação acima, procure refletir sobre a importância de se compreender a língua enquanto um produto inacabado, passível de mudanças, em constante construção no ensino de produção escrita em sala de aula. Como podemos desenvolver o ensino de produção escrita partindo dessa concepção de língua? Como poderá ser a nossa intervenção enquanto corretores de textos para o aprimoramento da escrita?

Após apresentar a concepção de língua e texto com a qual compartilhamos, iremos focar agora em cada um dos critérios de correção. Veja a seguir.

Adequação ao tema

Começaremos discutindo a adequação em relação ao tema a partir das seguintes perguntas: o autor escreve a partir de um tema ou há desvio desse assunto? Como o tema está sendo tratado no texto? Há uma profundidade no tratamento do tema? Essas questões são importantes para orientar a análise do texto em relação à adequação temática, a qual é pautada nos conhecimentos interacionais, ou seja, o modo como o tema é tratado possibilita que o leitor compreenda os objetivos do autor.

Para que essa questão fique mais clara, vamos fazer uma ponte com a visão de adequação temática nas correções de redação de vestibular. Nesse material, vamos discutir sobre o tema de uma proposta do vestibular da Unicamp, tendo como base a resposta esperada pela banca elaboradora. Vamos ver a proposta do texto 1 do vestibular da Unicamp promovido no ano de 2015:

Como um(a) aluno do Ensino Médio interessado em questões da atualidade, você leu o artigo “A volta do Rio que faz sonhar”. Sentindo-se desafiado(a) pelos questionamentos levantados no texto, você decidiu escrever uma carta para a Seção do Leitor da revista Rio Pesquisa. Em sua carta,



discuta a relação estabelecida pela autora entre o conceito de Brasil cordial e a presença de estrangeiros no Brasil, apresentando argumentos em defesa de um ponto de vista sobre a questão. (COMVEST, 2018, p. 3)

Em tal proposta, observamos um propósito bem explícito: deve-se (i) *discutir a relação estabelecida pela autora entre o conceito de Brasil cordial e a presença de estrangeiros no Brasil;* (ii) *apresentar argumentos em defesa do seu ponto de vista.* O candidato poderá elaborar um texto cumprindo essas duas exigências, mas será a profundidade com a qual ele desenvolverá a explicação e o seu ponto de vista acerca do modo como o brasileiro recebe os estrangeiros que definirá o grau de adequação ao tema, ou seja, se o tema foi bem desenvolvido ou foi apenas apresentado de forma superficial, com questões que fazem parte do senso comum. Para compreender melhor essa temática, aconselhamos que leia a proposta juntamente com os textos de apoio, disponíveis no link <<https://goo.gl/q7u6tU>>. Acesso em: 11 jan. 2018, mais especificamente na página 3 do documento.

Sobre esse tema, a banca elaboradora considera que o candidato o tenha desenvolvido bem, desde que apresente o seu ponto de vista a respeito do assunto, o qual deve ser sustentado por meio de diferentes argumentos. Segundo a banca elaboradora,



Uma possibilidade seria defender a entrada e permanência de estrangeiros e refugiados, enfatizando a garantia aos direitos humanos; outra poderia ir em direção contrária, relegando os direitos humanos ao segundo plano, ao priorizar políticas de manutenção dos interesses nacionais. O candidato também poderia afirmar que a cordialidade é constitutiva do brasileiro, defendendo, por exemplo, que as reações negativas à entrada desses estrangeiros, principalmente quando comparadas ao que vem ocorrendo em outros países, são fatos isolados que não expressam o pensamento da maioria da população. Nos três casos, para construir sua argumentação, o candidato utilizaria elementos do texto-fonte, como a prática de expulsão de estrangeiros na Primeira República ou a entrada dos

haitianos no país ou, ainda, as tensões entre brasileiros e bolivianos. Não se espera, contudo, que o candidato elabore propostas de solução, o que poderia distanciá-lo do propósito da tarefa por reduzir a complexidade da questão em pauta e, conseqüentemente, comprometer o exercício de reflexão. (COMVEST, 2015, p. 5)

A partir do comentário da banca sobre a proposta, podemos observar que há várias entradas para se trabalhar o tema, mas é necessário, em todas as perspectivas, discutir a questão da cordialidade do brasileiro e aspectos da recepção dos estrangeiros no Brasil, questionando o senso comum de que o Brasil é um país hospitaleiro para todos. Caso o candidato não discuta sobre o conceito de Brasil cordial em relação aos estrangeiros ou não apresente o seu ponto de vista sobre o assunto, então ele não terá trabalhado com o tema proposto, e, assim, o texto não estará adequado ao tema.



Exemplificando

Para que você compreenda melhor a questão da adequação temática, leia a seguinte proposta de redação do Enem 2015: *A persistência da violência contra a mulher*.

INEP. Enem 2015. **Proposta de redação:** A persistência da violência contra a mulher. Disponível em: <<https://goo.gl/PgrLin>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

Nessa proposta, era imprescindível que o candidato discutisse especificamente sobre a violência contra a mulher e como essa violência perdura em nossa sociedade. Porém se o candidato escrevesse um texto falando sobre a violência de modo geral, ele cometeria um erro em relação à adequação temática.

Adequação ao gênero proposto

Após essa breve discussão sobre a adequação temática, iremos tratar da adequação ao gênero, também importante para que o interlocutor compreenda o texto e os seus objetivos. Vamos começar com um exemplo: se alguém precisa escrever um texto

base para uma palestra que será apresentada em um congresso, essa pessoa precisa conhecer, minimamente, como é a estrutura de uma palestra oral e qual a sua função social para que possa organizar as palavras, as sentenças e constituir tal texto, não é mesmo? Mas como podemos conhecer essa estrutura? Como saber se a nossa escrita está ou não adequada ao gênero proposto? Sobre isso, Koch e Elias (2010), com base em Koch (2004), discorrem:



[...] os indivíduos desenvolvem uma **competência metagenérica** que lhes possibilita interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. **É essa competência que orienta, por um lado, a leitura e compreensão de textos, e, por outro lado, a produção escrita** (e também oral). (KOCH e ELIAS, 2010, p. 56, grifo nosso)

Destacamos dessa citação o fato de que é preciso ter um modelo, ou seja, ter um conhecimento prévio da estrutura padrão dos gêneros para que possamos reproduzi-los. É preciso, portanto, saber o que caracteriza esse texto, mas também entender o que o descaracteriza, o que o faz se tornar um outro gênero, justamente por isso a importância de se conhecer um gênero para poder reproduzi-lo no processo de produção textual. As autoras mencionadas anteriormente apresentam os seguintes pressupostos sobre a produção escrita, que devem ser levados em conta no processo de correção de um texto em relação à adequação ao gênero:



- Escritores produzem textos com base em “modelos” construídos socialmente, razão pela qual, de um modo geral, não temos dificuldade de produzir, por exemplo, um bilhete ou um e-mail, já que se trata de gêneros textuais bastante comuns em nossa comunicação diária [...]

- Os modelos são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos. A produção textual solicita a ativação de modelos para a organização do texto, seleção

de ideias e modo de constituição do dizer, posicionamento enfatizado quando se concebe a relação linguagem, mundo e práticas sociais. (KOCH e ELIAS, 2010, p. 58)

Os gêneros discursivos apresentam, desse modo, uma relativa estabilidade em relação a sua estrutura e, a partir dela, juntamente com o conhecimento da função social de tal gênero, é que sabemos o que caracteriza um certo tipo de texto como sendo de um determinado gênero. Vejamos o exemplo de um artigo de opinião. Para que o texto seja classificado dentro desse gênero, que faz parte da esfera jornalística, ele deve apresentar o ponto de vista do articulista, apresentar argumentos que sustentem a opinião do articulista em relação a um certo assunto e apresentar marcas de subjetividade, as quais explicitam a voz do articulista. Vejamos o seguinte exemplo, recortado do artigo de opinião de Eliane Brum, intitulado *As mulheres que dizem não*, e publicado no jornal online *El País*.

[...] Não é preciso fazer aqui a retrospectiva de nossos horrores. Nós os conhecemos, eles se imiscuíram como parasitas íntimos, aproveitando-se das fissuras que eles mesmos abriam na nossa pele e foram nos sugando a alegria. Mas há uma outra tessitura, uma que se costura numa camada abaixo dos acontecimentos, e que nos aponta onde está a vida e a possibilidade. Há algo que se move – e não é para trás.



As mulheres riscaram o chão. Com as unhas. Não é um de repente, é um processo. Mas algo emergiu com força, também por conta da facilidade de mobilização das redes sociais que, se destroem – e destroem –, também rompem. E fazem irromper. E quando escutamos o que nós mesmas dizemos, quando nos escutamos, é chocante que tenha sido preciso dizer [...] (BRUM, 2017, [s.p.], grifo nosso)

O tema tratado nesse texto é sobre a revolução que as mulheres estão fazendo em nossa sociedade a partir do momento em que não aceitam mais a imposição masculina, se negam a achar comum uma cantada na rua e não acham normal exercerem a mesma

função que um homem em uma mesma empresa e, mesmo assim, receberem um salário menor. Esse texto fala da mobilização das mulheres frente à sociedade com o objetivo de serem ouvidas na busca pelos seus direitos. Nesse trecho específico, o pronome ‘nós’, no qual a autora se inclui como mulher, já é uma pista que marca o seu posicionamento em relação ao assunto, que é marcado também quando a autora salienta que a luta das mulheres é algo que se move “e não é para trás” (BRUM, 2017, [s.p.], grifo nosso) o que ressalta a importância de tal luta em nossa sociedade. Também observamos em seu texto dizeres que nos mostram o modo como a autora entende as redes sociais nesse processo de luta: “facilidade de mobilização das redes sociais que, se destroem – e destroem –, também rompem” (BRUM, 2017, [s.p.], grifo nosso). Veja que esses são apenas exemplos, pois todo o trecho acima, em todo seu modo de organização textual, traz a construção da opinião da autora.

Agora imagine um texto apenas descritivo, que contasse aspectos históricos sobre a luta das mulheres em nossa sociedade. Esse texto poderia ser classificado como pertencente ao gênero artigo de opinião? Não! Pois esse texto não teria elementos fundamentais que caracterizam tal gênero enquanto a sua função social, que é apresentar a opinião de um articulista sobre um determinado assunto. Por isso, é necessário ter marcas que mostrem o posicionamento do autor – no caso do exemplo, o pronome ‘nós’ –, e também é preciso apresentar argumentos que sustentem essa opinião. Já em uma dissertação escolar, a qual deve ter um caráter objetivo e apresentar argumentos, o texto não deve ter indícios da voz do locutor, ou seja, não deve haver marcas de primeira pessoa do singular, pois essas marcas tornam o texto subjetivo.



Assimile

Pensando a questão da adequação do texto em relação ao gênero, também deve-se considerar as sequências tipológicas que compõem esses gêneros. Por exemplo, um conto é constituído principalmente por sequências narrativas e descritivas. Um artigo de opinião e uma dissertação são constituídos por sequências argumentativas, principalmente. Porém é importante considerar que os textos representativos dos mais diversos

gêneros são formados por diversas sequências tipológicas, mas sempre há uma que se destaca, sendo esta a que condiz com a estrutura e função social do gênero a ser produzido.

Adequação à norma culta e à coesão

Considerar o gênero e o tema em uma produção textual, bem como na correção e revisão desse texto não é suficiente. Também é preciso considerar se a linguagem está adequada ao gênero, ao propósito social do texto e do público-alvo. Nesse sentido, não iremos analisar apenas se a ortografia, se a sintaxe e o léxico estão condizentes com a norma culta. Aliás, dependendo do propósito do texto, essa linguagem deve condizer com a fala popular, como os textos que buscam representar a identidade social dos sertanejos. Koch e Elias afirmam que é necessário, na produção de um texto, selecionar “a variante linguística adequada à situação de interação”. (2010, p. 47). Um texto que busca atrair o público jovem, como é o caso do roteiro elaborado por Ana Clara, precisa estar adequada ao modo como esses jovens falam e, nesse sentido, o texto não devem apresentar uma escrita formal, como em textos acadêmicos.

Pensando agora em redações de vestibular, quando, na proposta, pede-se que o candidato escreva um texto cuja linguagem esteja adequada à norma padrão, isso significa que se deve respeitar a ortografia das palavras, as construções sintáticas e as relações morfossintática, o que não é necessário em uma poesia de cordel, a qual busca representar a sua tradição oral.

Em um texto, porém, para conferir sentido, é preciso estabelecer uma organização, ou seja, as ideias devem estar encadeadas e articuladas e isso deve ser observado no processo de revisão e correção textual. Por isso, iremos finalizar esta seção retomando os conceitos de coesão e coerência textual. Apenas para efeitos de revisão, a coesão textual se refere aos elementos da superfície textual, ou seja, são os elementos linguísticos como os conectivos, sinônimos que conectam períodos e parágrafos ou referenciam termos apresentados no texto para evitar repetições. Já a coerência engloba os aspectos globais do texto – levando em consideração

a relação entre texto, autor e leitor –, os quais relacionam com o modo como as ideias são constituídas e articuladas ao longo do texto e que atuam no “*princípio de interpretabilidade*” (CHAROLLES, 1983, apud KOCH e ELIAS, 2010, p. 191, grifo nosso).

Após essa breve retomada, vamos tratar de cada um desses aspectos de forma particular tendo em mente a correção textual. Primeiramente, em relação à coesão, não se deve apenas considerar se um texto está ou não evitando repetições lexicais, se está sendo usado sinônimos ou termos para realizar retomadas textuais. É preciso atentar-se, também, ao papel dos usos dos elementos coesivos. Ressaltamos que esse uso pode se configurar diferente em um texto expresso na modalidade escrita ou falada. Por exemplo, na fala, utilizamos muito os conectivos ‘então’ e ‘ai’ para juntar as ideias.

Ainda sobre a coesão, Marcuschi afirma que:



Os fatores que regem a conexão sequencial, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos princípios constitutivos da textualidade. Esses fatores dão conta da estruturação da sequência superficial do texto; não são simplesmente princípios sintáticos e sim uma espécie de semântica da sintaxe textual onde se analisa como as pessoas usam os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos. (MARCUSCHI, 1983, p. 25, grifo nosso)

Nesse trecho, ressaltamos a parte em que Marcuschi salienta que a coesão se trata de uma semântica da sintaxe textual para ressaltar que em uma análise de um texto, visando a sua correção, é preciso compreender como os conectivos estão sendo usados, como eles conectam as partes do texto para construir uma progressão das ideias e como se dá a progressão referencial no texto, para que haja a construção de um texto como ideias organizadas, no sentido de permitir uma fluidez na leitura.

Para que fique mais claro como podemos aplicar esse critério em uma correção, vejamos um exemplo de uma redação nota 1000 do Enem 2016, cujo tema era *Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil*.

No meio do caminho tinha uma pedra



No limiar do século XXI, a intolerância religiosa é um dos principais problemas que o Brasil foi convidado a administrar, combater e resolver. **Por um lado**, o país é laico e defende a liberdade ao culto e à crença religiosa. **Por outro**, as minorias que se distanciam do convencional se afundam em abismos cada vez mais profundos, cavados diariamente por opressores intolerantes [...] (Disponível: <<https://goo.gl/Q9MXqT>>. Acesso em: 24 jan. 2018)

A competência que avalia a coesão do texto no Enem é a competência IV. Para ter a pontuação máxima nesse quesito, é preciso que o candidato tenha articulado bem todas as partes do texto e apresentado diferentes recursos coesivos ao longo da redação. Nesse recorte, que representa a introdução do texto da candidata, pode-se observar a presença de dois recursos coesivos: 'por um lado' e 'por outro'. Esses dois elementos introduzem ideias que se contrapõem e que são fundamentais de serem discutidas nessa temática ao longo da argumentação. Veja que esses elementos coesivos promovem uma organização no texto.

Clareza, consistência, relevância (coerência)

Em relação à coerência, um aspecto importante que devemos considerar é que ela não é um elemento preso ao texto, mas sim "uma construção feita pelos interlocutores, numa situação de interação dada pela atuação conjunta de uma série de fatores de ordem cognitiva, situacional, sociocultural e interacional" (KOCH, 1997, p. 42). Nesse sentido, no processo de correção textual, é preciso observar como as ideias estão articuladas ao longo do texto, de forma que possibilite que o leitor/ouvinte compreenda os sentidos ali apresentados. É importante considerar, para a construção de um texto coerente, os conhecimentos de mundo, enciclopédias, mobilizados na construção dos sentidos. Um texto coerente e bem organizado, ou seja, coeso, possibilita uma melhor compreensão dos propósitos sociais do texto, o que confere, indiretamente um melhor trabalho com tema. Segundo Koch:



[...] Defendo a posição de que, sempre que se faz necessário algum tipo de cálculo a partir dos elementos expressos no texto -como acontece na absoluta maioria dos casos -já se está no campo da coerência. Ora, (...) é bastante comum, para se interpretarem adequadamente as relações coesivas que o texto sugere, que sejamos obrigados a efetuar determinados cálculos quanto ao sentido possível dessas relações. É nesse momento, portanto, que se obliteram os limites nítidos entre coesão e coerência. (KOCH, 1997, p. 42)

Vemos, assim, que há uma relação intrínseca, porém, com determinados limites, entre coesão e coerência, relevantes no momento de leitura e interpretação textual. Observemos agora como esse critério é avaliado em uma redação do Enem. Ressaltamos que a coerência, por relacionar-se ao sentido global do texto, está articulada com outros elementos que constituem a competência III, a qual avalia o modo como o aluno selecionou, organizou e interpretou informações e fatos sobre o tema. Veja que há aí uma forte relação entre trabalho com o conhecimento de mundo e articulação das ideias. Segue um trecho da mesma redação analisada na parte de coesão:



[...] Paradoxalmente ao Estado laico, muitos ainda confundem liberdade de expressão com crimes inafiançáveis. Segundo dados do Instituto de Pesquisa da USP, a cada mês são registrados pelo menos 10 denúncias de intolerância religiosa e destas 15% envolvem violência física, sendo as principais vítimas fiéis afro-brasileiros. Partindo dessa verdade, o então direito assegurado pela Constituição e reafirmado pela Secretaria dos Direitos Humanos é amputado e o abismo entre oprimidos e opressores torna-se, portanto, maior. Parafraseando o sociólogo Zygmunt Bauman, enquanto houver quem alimente a intolerância religiosa, haverá quem defenda a discriminação. Tomando como norte a máxima do autor, para combater a intolerância religiosa no Brasil são necessárias alternativas concretas que tenham como protagonistas a tríade Estado, escola e mídia [...] (Disponível: <<https://goo.gl/Q9MXqT>>. Acesso em: 24 jan. 2018)

Nesse recorte, podemos observar que a candidata soube articular, com destreza, seus conhecimentos com a sua argumentação, ao apresentar sua interpretação dos dados do Instituto de Pesquisa da USP e a paráfrase de uma ideia de Zygmunt Bauman, relacionada à questão da intolerância religiosa. Vemos assim que a candidata construiu a relação entre suas ideias de forma articulada e adequada a nossa realidade.

Chegamos ao final desta seção. Por meio dela, pudemos tratar dos critérios de avaliação, mas antes de tal explanação, dedicamos um tempo para explicar a concepção de linguagem e texto da qual partimos para apresentar o modo como avaliamos um texto, sempre pautados nas condições de produção da escrita. Em uma revisão textual, em uma análise reflexiva do próprio texto, é sempre importante considerarmos os seguintes aspectos para a correção: escreve-se para alguém, logo, o interlocutor deve compreender sobre o que se fala, ou seja, é necessário que o interlocutor seja capaz de produzir sentido a partir da sua leitura. São essas questões que são levadas em conta quando se corrige ou revisa um texto. Os critérios são um aporte metodológico que nos ajudam a organizar tal reflexão.



Pesquise mais

Para que você compreenda mais o processo de correção, sugerimos a leitura do artigo *A produção escrita: desafios da correção*, de Paulo Roberto Zampiere Júnior e a tese de doutorado de *Como se corrige redação da escola*, de Eliana Ruiz.

ZAMPIERE JÚNIOR, P. R. A produção escrita: desafios da correção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 1., 2014, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/E1jJ76>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Correção de texto: um desafio para o professor de português. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://goo.gl/Hhjvn4>>. Acesso em: 25 jan. 2018.

Sem medo de errar

Discutimos acima os seguintes critérios de correção: adequação ao tema, ao gênero, adequação da linguagem, coesão e coerência. Tal discussão nos dá um aporte teórico fundamental para ajudarmos Ana Clara a fazer uma reflexão sobre o seu texto, no sentido de melhorar o trabalho com o tema, como o gênero, com a linguagem. Essa reflexão será importante também para que ela produza textos mais coesos e coerentes para o seu público-alvo. Toda essa autorreflexão acerca da sua escrita foi necessária quando o seu roteiro para o *vlog*, que explicava o funcionamento de um certo aplicativo para o Enem voltado para o público jovem, voltou da gerência com alguns apontamentos acerca de um maior desenvolvimento do tema, de uma melhor adequação ao gênero e à linguagem do público jovem. O que estudamos até o momento, portanto, irá ajudar Ana Clara a criar critérios para corrigir o seu próprio texto.

Acerca do tema, Ana Clara poderá lançar um olhar para o seu texto e propor as perguntas apresentadas na seção Não Pode Faltar: como o tema está sendo tratado no texto? Há uma profundidade no tratamento do tema? Tendo em mente o trabalho de revisão de Ana Clara, qual o objetivo do seu texto? Como ela deve apresentar as funcionalidades do aplicativo sobre o Enem para o seu público?

Essas perguntas possibilitarão que Ana Clara observe se o seu texto está apresentando, de forma adequada, o funcionamento das ferramentas de tal aplicativo para o público jovem interessado no exame do Enem. Ana Clara terá que analisar, em seu texto, se todas as ferramentas do aplicativo e todas as suas funcionalidades foram contempladas. Em relação ao gênero, vimos, nesta seção, a importância de se conhecer o modelo do gênero que irá reproduzir. Ana Clara pode ter tido contato com roteiros em sua carreira, mas talvez ela precise estudar um pouco mais a estrutura de tal gênero para compreender as características que o definem, assim como compreender os elementos que o descaracterizam. É importante que Ana Clara tenha em mente que um roteiro deve ser um texto que direcione a gravação do *vlog*, logo, além das falas do jovem, terá que explicitar posicionamento de câmera, cenário, etc.

A respeito da adequação à linguagem, o roteiro deve apresentar marcas da oralidade referentes ao modo como os jovens interessados em aplicativos educacionais voltados para o Enem falam. Ana Clara terá que articular a modalidade escrita, apresentando gírias típicas dos jovens da atualidade, porém, por se tratar de um vlog que tratará de um aplicativo educacional, o texto precisa estar articulado à norma culta, segundo indicações do gerente. Portanto, Ana Clara provavelmente terá que fazer uma pesquisa em outros vlogs para observar a forma como a maioria dos jovens falam e as gírias mais comuns. Todas essas questões devem ser permeadas por uma análise rigorosa a respeito do modo como se dá a conexão entre as sentenças e os parágrafos, além do modo como se dá a progressão das ideias. É preciso, portanto, que o texto faça sentido e a leitura seja fluida. É importante ressaltar que se esse texto fosse mais formal, as gírias e construções sintáticas típicas da oralidade seriam consideradas como desvios da norma culta.

A consideração desses critérios, relevantes para que Ana Clara faça uma reflexão sobre o próprio texto a partir das indicações do seu gerente, será importante para criar critérios de análise e correções tanto de textos orais quanto de textos escritos, como as redações escolares e exames de vestibular e concurso público.

Avançando na prática

Corrigindo uma palestra oral

Descrição da situação-problema

Ana Clara dá algumas aulas de redação particular após o seu trabalho como conteudista do blog de uma empresa de tecnologia. Um de seus alunos precisa que ela corrija um texto de uma palestra oral sobre arte e sociedade em uma sala de alunos do ensino médio. Ana Clara precisa estabelecer critérios de análise para explicar ao aluno os pontos que ele precisa melhorar. Como ela estabelecerá esses critérios? Como ela tratará a modalidade nesse gênero oral?

Resolução da situação-problema

Ana Clara, para elaborar esses critérios de correção, poderá se pautar nos critérios trabalhados nesta seção: adequação ao tema,

ao gênero, à linguagem, à coesão e coerência. É preciso, assim, que Ana Clara defina parâmetros para definir o que seria um trabalho adequado em relação ao tema. Minimamente, ela poderá considerar que o aluno terá o seu texto dentro do tema se, em sua palestra, tratar sobre arte articulada à sociedade, ou seja, ele poderia falar sobre a arte como algo que nos ajuda a entender a sociedade ou como uma representação da nossa sociedade e cultura. Em relação ao gênero, Ana Clara terá que compreender o que caracteriza uma palestra oral, ou seja, provavelmente o aluno deverá estabelecer uma interlocução com o público ouvinte. Sobre a linguagem, esta deve ser de acordo com a norma padrão, já que será uma palestra realizada em sala de aula. Para auxiliar o aluno nessa produção textual, Ana Clara poderá mostrar a ele o vídeo de Marcuschi, trabalhado na seção anterior. A respeito da coesão e da coerência, Ana Clara poderá observar os elementos coesivos utilizados pelos alunos para estabelecer a progressão das ideias do texto, além de verificar como essa progressão de ideias é articulada, produzindo sentido ao seu leitor.

Faça valer a pena

1. O texto a seguir é um recorte da resposta esperada do texto 1 da banca elaboradora da prova de redação do vestibular da Unicamp de 2012:



As considerações sobre o gráfico poderão girar em torno, por exemplo, de uma comparação entre países ricos e pobres (quanto mais pobre o país, maior o interesse de seus estudantes em seguir carreira científica), entre gêneros (os meninos mostram mais interesse pela carreira científica do que as meninas), entre regiões geográficas (em países da África e da Ásia, os estudantes parecem mostrar mais interesse pela carreira do que em países da Europa), dentre outras possibilidades. (Disponível em: <<https://goo.gl/4kPvrD>>. Acesso em: 15 jan. 2018)

O recorte traz elementos que dizem respeito a qual critério de correção?

- a) Coesão.
- b) Coerência.
- c) Adequação ao gênero.
- d) Adequação ao tema.
- e) Adequação à linguagem.

2. As proposições a seguir dizem respeito ao processo de correção:

I. A correção de um texto deve ser pautada, primordialmente, na análise do código linguístico, já que o papel da escola é ensinar como se escreve um texto, levando em consideração apenas a norma culta.

II. No processo de correção, é preciso olhar para o texto tendo em mente a sua função social, ou seja, é preciso realizar uma correção pautada nas condições de produção e nos aspectos sociais do texto.

III. Em uma correção textual, deve-se apenas observar a forma do texto, ou seja, código linguístico e estrutura dos parágrafos. Caso haja correção dos outros elementos, como tema, a correção perde a objetividade.

Com base no que foi estudado, assinale a alternativa que apresenta as proposições que trazem uma visão de correção textual articulada à perspectiva sociointeracionista:

a) Todas as proposições estão corretas.

b) I e II

c) II e III

d) apenas a III

e) apenas a II

3. Observe as seguintes afirmações sobre o gênero dissertativo:

I. “A dissertação é um texto de natureza teórica que visa expor minuciosamente um tema, desdobrando-o em todos os seus aspectos. Através desta estruturação lógica e ordenada das concepções iniciais, o autor propõe reflexões, incrementa uma forma de pensar, defende um ponto de vista, discorre sobre uma ideia, cria polêmicas, propõe debates, insere raciocínios dos quais extrai consequências, introduz questionamentos que abalam as certezas absolutas.” (Disponível em: <<https://goo.gl/RWkpr4>>. Acesso em 25 jan. 2018)

II. O gênero dissertação, muito pedida em provas de vestibular e concurso público, tem como características a objetividade, constituição de uma tese e argumentos que sustentam esta tese.

Com base nas afirmações acima, analise os trechos abaixo e assinale aquele que é adequado ao gênero dissertativo:

a) Em 4 de fevereiro, você postou o seguinte texto em sua página no *Facebook*: “Vou contar o que houve ontem, pra entenderem o porquê de eu estar brava com esse lance de apropriação cultural: eu estava na estação com o turbante toda linda, me sentindo diva. (Disponível em: <<https://goo.gl/y5pvsM>>. Acesso em: 16 mar. 2018)

b) De acordo com Albert Camus, escritor argelino do século XX, se houver falhas na conciliação entre justiça e liberdade, haverá intempéries de amplo espectro. Nesse sentido, a intolerância religiosa no Brasil fere não somente preceitos éticos e morais, mas também constitucionais estabelecidos pela Carta Magna do país. Dessa forma, observa-se que a liberdade de crença nacional reflete um cenário desafiador seja a partir de reflexo histórico, seja pelo descumprimento de cláusulas pétreas. (Disponível em: <<https://goo.gl/MPcA1v>>. Acesso em: 16 mar. 2018)

c) O episódio relatado por você e a repercussão do seu relato são tudo menos uma banalidade. Ambos contam de um momento muito particular do Brasil no que se refere à denúncia do racismo. Um momento que, por sua riqueza, não pode ser interditado por muros. (Disponível em: <<https://goo.gl/y5pvsm>>. Acesso em: 16 mar. 2018)

d) Ao tentar vestir a sua pele, consciente dos limites deste gesto, posso sentir o quanto deve ter sido duro ouvir o que você conta ter ouvido: “Você não pode usar turbante porque é branca”. Ter câncer é estar nu de tantas maneiras diferentes, e a sua nudez estava exposta na sua cabeça. (Disponível em: <<https://goo.gl/y5pvsm>>. Acesso em: 16 mar. 2018)

e) Eu escuto você. E compreendo o caminho do seu pensamento. E percebo que, para mim, não é difícil vestir a sua pele, ainda que não possa, jamais poderei, vesti-la por completo. É neste ponto que sou atravessada pela primeira interrogação. (Disponível em: <<https://goo.gl/y5pvsm>>. Acesso em: 16 mar. 2018)

Seção 4.3

A correção na prática

Diálogo aberto

No ensino de produção textual, algo de extrema relevância e que também faz parte desse processo são as interferências que um professor ou revisor/preparador fazem no texto, para que ele fique melhor. Nas aulas de produção textual, por exemplo, os comentários dos professores são muito importantes para que os alunos percebam em que estão errando e como poderão melhorar a sua escrita. As correções devem ser pautadas em critérios, como foi discutido na seção anterior, e o modo como elas são feitas, bem como a escolha dos critérios a serem analisados, se dão a partir da concepção de língua adotada pelo professor em seu trabalho. Como já estudado, partimos do pressuposto teórico de uma visão sociointeracionista de língua.

Discutir os critérios de correção e como eles serão aplicados é relevante para o trabalho de Ana Clara, como conteadista do blog de uma empresa de tecnologia voltada para a criação de aplicativos. Após a elaboração e revisão analítica do texto do roteiro de um *vlog*, que explica o funcionamento das ferramentas de um aplicativo sobre o Enem para o público jovem, Ana Clara recebe uma proposta de promoção devido à qualidade dos critérios de avaliação e revisão que ela criou para seus próprios textos: ela será a coordenadora da área de revisão textual. De imediato, ela aceita o novo cargo e agora precisa desenvolver critérios de correção para textos orais e escritos, levando em conta sempre a temática e o público alvo. Além disso, Ana Clara também precisa criar critérios para avaliar a revisão de seus colaboradores. Quais critérios ela poderá adotar no momento da avaliação? Como pontuar os trechos em que o texto ainda apresenta problema de forma que o revisor consiga compreender qual o problema de fato? Se você fosse Ana Clara, quais exemplos de correção apresentaria para treinar os revisores, no sentido de mostrar que a correção de um texto não deve ser apenas gramatical, mas também deve levar em

conta o gênero, o propósito e o público alvo? Vamos ajudar Ana Clara nesse novo desafio?

Para ajudar Ana Clara nessa nova empreitada, iremos refletir, nesta seção, sobre o modo como se dá a passagem do texto oral para o texto escrito e vice-versa. O conceito de retextualização, já apresentado anteriormente, será mais desenvolvido aqui, pois nos ajudará a compreender melhor como avaliar textos nas modalidades oral e escrita, tendo em mente as suas especificidades. Além disso, iremos apresentar exemplos de duas correções de textos escritos para que você compreenda melhor como se dá a aplicação dos critérios em um processo de correção. Vamos agora percorrer essa discussão teórica e compreender os exemplos de correção para contribuir com a qualidade do trabalho de Ana Clara nesse novo cargo?

Não pode faltar

Nas seções anteriores, discutimos as especificidades da fala e da escrita para que você compreenda as diferenças entre essas duas modalidades. Também trabalhamos com critérios de correção e avaliação de texto, partindo da concepção sociointeracionista de língua e texto. Nesta última seção da disciplina, iremos retomar alguns pontos a respeito das especificidades da modalidade falada e escrita da língua, de forma aprofundada, para refletirmos sobre a retextualização da fala em textos escritos e vice-versa. Para isso, iremos nos basear nas reflexões de Marcuschi acerca desse processo. Em seguida, iremos nos aprofundar nos critérios de correção trabalhados na seção anterior e apresentar exemplos de correção textual, levando em conta a modalidade da língua e o propósito do texto. Essa retomada é importante para que você entenda melhor o funcionamento da língua na produção e compreensão de texto.

Iniciemos nosso percurso tratando sobre o processo de retextualização, considerando a passagem de um texto oral para o escrito e do escrito para o oral. Conforme já apresentado na seção anterior, Marcuschi (2001), afirma que a retextualização é:

[...] um processo que envolve operações complexas [de passagem do texto falado para o escrito e vice-versa] que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem compreendidos da relação oralidade-escrita. (MARCUSCHI, 2001, p. 46)

Com base nessa citação, questionamo-nos: quais seriam tais operações complexas que interferem no código e no sentido da produção textual? Vamos pensar, primeiramente, na retextualização de um texto oral para o escrito, como em uma entrevista impressa oriunda de uma entrevista oral. Vejamos um recorte da entrevista de Clarice Lispector concedida para o repórter Júlio Lerner, em 1977, para o programa *Panorama da TV Cultura* e transcrita na revista *Bula*, disponível em: <<https://goo.gl/vqrgMN>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

Clarice Lispector, de onde veio esse Lispector?

É um nome latino, não é? Eu perguntei a meu pai desde quando havia Lispector na Ucrânia. Ele disse que há gerações e gerações anteriores. Eu suponho que o nome foi **rolando, rolando, rolando**, perdendo algumas sílabas e foi formando outra coisa que parece “Lis” e “peito”, em latim. É um nome que quando escrevi meu primeiro livro, Sérgio Milliet (eu era completamente desconhecida, é claro) diz assim: “Essa escritora de nome desagradável, certamente um pseudônimo...”. Não era, era meu nome mesmo.

Você chegou a conhecer o Sérgio Milliet pessoalmente?

Nunca. **Porque** eu publiquei o meu livro e fui embora do Brasil, **porque** eu me casei com um diplomata brasileiro, de modo que não conheci as pessoas que escreveram sobre mim. (LEITE, [s.d.], [on-line], grifo nosso)

Nesse breve trecho da entrevista concedida por Clarice Lispector, observamos algumas marcas de oralidade, como a expressão ‘não é’, muito usada quando estamos nos dirigindo a um interlocutor e buscamos a aprovação de algo; a repetição de palavras como em ‘rolando’, ‘rolando’ [...]; e a repetição do ‘porque’ em um mesmo parágrafo, sendo que tal repetição nos lembra a construção sintática da oralidade – porque isso, porque aquilo. Essas marcas se dão

no processo de interação face a face entre os interlocutores, de formulação e reformulação das ideias e das estruturas linguísticas.

Para compreender melhor como se dá essa retextualização da entrevista oral de Clarice Lispector para a entrevista impressa, assista ao vídeo *Panorama com Clarice Lispector*, disponível em <<https://goo.gl/EzXUWv>>, de 1s. a 1min. 27s. No vídeo, podemos observar as pausas, o tom da voz de Clarice Lispector e os gestos como elementos do discurso que também produzem sentido, mas que não podem ser transcritos na entrevista impressa. Sobre isso, Marcuschi (2007, p. 74) diz: “a fala caracteriza-se pelas atividades tipicamente desenvolvidas nos processos de textualização aqui chamados de *formulação textual da fala*”. Os elementos dêiticos, ou seja, a relação entre falante, tempo e espaço no instante da enunciação fazem parte da formulação textual da fala, por exemplo. Assim, só podemos compreender o seguinte enunciado ‘pegue aqui para mim’, se estivermos no mesmo espaço que o falante, não é mesmo?



Exemplificando

Nas narrativas literárias, constantemente observamos marcas da oralidade na escrita. Dino Preti (2004 apud Marcuschi, 2007, p. 74) observou que uma marca recorrente é a repetição, como é possível observar no exemplo apresentado por Preti, extraído da obra de João Antônio (1975, [s.p.]): “A gente caía para a rua. Catava que catava um jeito de arrumar. Vender pente, vender jornal, lavar carro, ajudar camelô, passar retrato de santo, gilete, calçadeira [...]”. Além dessas marcas, Preti também cita os marcadores conversacionais como ‘não é’, conforme vimos no trecho da entrevista de Clarice Lispector, bem como seleções lexicais e estruturas sintáticas com sequências de orações justapostas, sem ligação.

Observando o recorte da entrevista impressa de Clarice Lispector, juntamente com o vídeo, podemos observar que houve, por exemplo, a supressão das pausas, das reformulações, já que estas são típicas da linguagem oral. Segundo Marcuschi:



[...] as operações de retextualização na passagem da fala para a escrita são atividades conscientes que seguem os

mais variados tipos de estratégias. Em certos casos, algumas formas linguísticas são eliminadas e outras introduzidas; algumas são substituídas e outras reordenadas. (MARCUSCHI, 1994 apud RUIZ, 1998, p. 23)

E o que acontece quando escrevemos um texto para ser veiculado na modalidade oral, como é o caso de algumas palestras orais e as falas do roteiro produzido por Ana Clara? Será que esses textos, quando oralizados, apresentam alguma relação com a modalidade escrita? A resposta é sim! Conforme vimos na Seção 4.1, a fala e a escrita não devem ser vistas em uma relação dicotômica, mas sim como um *continuum* tipológico, sendo que há gêneros que, apesar de serem veiculados por meio oral, estão mais próximos da modalidade escrita, como é o caso do exemplo da palestra oral e do roteiro de Ana Clara. Na passagem do texto escrito para o oral, com certeza haverá a introdução de elementos típicos da fala. No caso de uma palestra, o palestrante cumprimentará a plateia, haverá marcas de interlocução, elementos gestuais, etc., assim como a transformação do roteiro de Ana Clara em um *vlog*, em que, no vídeo, haverá o uso gestos, sinais, de dêiticos, ou seja, de elementos típicos da modalidade falada. Nesse sentido, é preciso interpretar e compreender os elementos de uma modalidade para transpor a outra, assim como é preciso compreender o texto. Por isso, Marcuschi considera que a retextualização é uma atividade, antes de tudo, de interpretação:

[...] toda atividade de transformação de um texto em outro implica *interpretação* prévia. Há nessa atividade uma espécie de tradução endolíngua, isto é, tradução na mesma língua, que, como toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (MARCUSCHI, 1994 apud RUIZ, 1998, p. 21)

No processo de retextualização, é preciso toda uma gama de conhecimentos do falante/autor e, em um processo de correção, esses conhecimentos são analisados em relação ao gênero. Por exemplo, em um artigo de opinião não pode haver marcas de oralidade, diferente de uma entrevista, como vimos no trecho da entrevista de Clarice Lispector.



O livro *Fala e Escrita*, organizado por Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionísio é um material de consulta de extrema relevância para quem deseja compreender melhor o *continuum* tipológico entre a fala e a escrita nos mais diversos gêneros.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica: 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/wURtfZ>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Após apresentar uma breve reflexão sobre o processo de retextualização do oral para o escrito e vice-versa, vamos tratar agora sobre o processo de correção a partir de dois exemplos de redações elaboradas em exames de vestibular. Porém antes de discutir as correções, traremos aqui algumas questões acerca do processo de correção e avaliação. Primeiramente, é importante definir os critérios de avaliação, tendo em mente o objetivo da correção. Com base nos trabalhos de McNamara (2000), a pesquisadora Monica Vicentini, em sua dissertação de mestrado, fala sobre a importância de se considerar os constructos no processo de correção.



Segundo a pesquisadora,



[...] construto é o que o teste avalia e é sempre baseado em uma concepção de língua(gem). É entendido como uma representação do critério, ou seja, da situação alvo que se quer avaliar. Se a prova a ser aplicada é de leitura de um jornal em língua materna, por exemplo, o construto desse exame deve ser construído a partir de uma concepção do que é leitura em língua materna. (VICENTINI, 2015, p. 62)

A capacidade de escrita, bem como a dominância e compreensão da leitura são considerados como constructos, logo, como avaliá-los? Qual o objetivo da avaliação no processo de correção? Será que os critérios de avaliação já devem estar pré-definidos antes que os alunos produzam o texto?

Nesse sentido, tendo em mente a relevância do processo de correção, vamos agora, com base nos critérios de adequação temática, adequação ao gênero, coesão, coerência e adequação da linguagem ao gênero proposto, apresentar dois exemplos de correções. Como já tratado, essas correções são baseadas em uma concepção que considera a língua enquanto objeto social, que se dá em meio às práticas sociais. A partir dessa concepção, vamos falar sobre os descritores de cada critério. Considerando uma correção, é preciso pontuar o texto, não é mesmo? Como, então, diferenciar um texto que apresenta um bom trabalho com o tema e um que apresentou um trabalho superficial? Para isso, é necessário descrever o que o texto deve ter para que esteja adequado ao tema e ao gênero, e para que seja coeso e coerente. Assim, é preciso criar descritores para que possamos analisar o texto de forma objetiva.



Assimile

Segundo José Francisco Soares, no glossário CEALE:

Denomina-se descritor, no campo da avaliação, o detalhamento, em uma Matriz de Referência, de uma competência ou das habilidades que a compõem. No entanto, esses termos têm significações conceituais diversos (sic), dependendo da área, do lugar de interlocução, da amplitude de objetivos ou das opções ideológicas e metodológicas adotadas pelos diferentes atores educacionais. (SOARES, [s.d.], [on-line])

Para compreender melhor, vejamos um exemplo de descritores sugeridos para a correção do critério adequação ao gênero do artigo de opinião:

Adequação ao gênero:

- Há uma questão polêmica apresentada no texto?
- O autor se posiciona claramente em relação à questão apresentada?
- A questão polêmica está relacionada a aspectos que afetam a realidade local?
- A questão polêmica tratada é relevante para o autor, para a comunidade e pode interessar a múltiplos leitores?
- O autor argumenta como alguém que entende do assunto e se sente autorizado a opinar perante seus leitores?
- O autor utiliza

dados e informações pertinentes e diversificados para dar sua opinião contribuindo para o debate? (REGEL, 2014, p. 151)

Vejamos, agora, o exemplo de duas correções, baseadas nos critérios estudados na seção anterior. Seleccionamos dois textos produzidos para o vestibular da Unicamp 2011, sendo que um foi considerado acima da média e o outro, abaixo. Segue, primeiramente, a proposta:

*Coloque-se no lugar de um líder de grêmio estudantil que tem recebido reclamações dos colegas sobre o ensino de ciências em sua escola e que, depois de ler a entrevista com Tatiana Nahas na revista de divulgação científica Ciência Hoje, decide convidá-la a dar uma palestra para os alunos e professores da escola. Escreva um **discurso de apresentação do evento**, adequado à **modalidade oral formal**. Você, necessariamente, deverá:*

a) apresentar um diagnóstico com três (3) problemas do ensino de ciências em sua escola;

b) justificar a presença da convidada, mostrando em que medida as ideias por ela expressas na entrevista podem oferecer subsídios para a superação dos problemas diagnosticados.

Obs.: É interessante ler a proposta por completo, juntamente com os textos fonte. Para isso, acesse:

Fonte: <<https://goo.gl/FmNJC6>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

A partir dessa proposta, já podemos pensar nos descritores para os critérios adequação temática e adequação ao gênero. Para o cumprimento do tema, o candidato deveria, obrigatoriamente, ter apresentado 3 problemas referentes ao ensino de ciências na sua escola, justificando a presença da convidada e articulado as ideias dela em possíveis melhorias para tais problemas educacionais. A respeito do gênero 'discurso de apresentação', o candidato deveria ter incluído marcas de oralidade no seu texto escrito, como a interlocução com a plateia, além de apresentar a convidada. Após essa breve reflexão acerca dos possíveis descritores, vamos analisar os textos a seguir:

Exemplo 1- Redação acima da média:

Caros alunos e professores,

Nestes últimos tempos, enquanto líder do grêmio estudantil de nossa escola, tenho recebido diversas reclamações de meus colegas a respeito do ensino de ciências nesta instituição de ensino. A maioria das queixas relaciona-se ao baixo e quase inexistente – segundo alguns – dinamismo das aulas; ao pequeno percentual de aprendizagem, diante da utilização de recursos pouco elucidativos; à falta de aplicação prática dos conhecimentos aqui transmitidos pelos professores da disciplina; à escassez de abrangência dos assuntos e temas, já que – consoantes às críticas – estes são explicados na medida em que são importantes para o vestibular, como se, o que nele não é cobrado, não tivesse importância suficiente para ser ministrado aos alunos de um colégio.

Diante desse quadro preocupante, decidi pesquisar formas alternativas de ensinar ciências na escola – pois sei que as causas não se assentam na incapacidade ou desleixo de nossos professores – e deparei-me com uma entrevista, na revista científica “Ciência Hoje”, com a bióloga e professora de ensino médio, tuiteira e blogueira, Tatiana Nahas e achei muito interessante a forma que possui de lecionar, bem como a visão que tem do ensino de ciências. Para ela, que apresenta um histórico de trabalho em múltiplos projetos educacionais, não há que existir separação entre recursos antigos e novas tecnologias; é necessário promover as ferramentas proporcionadas pela internet e computador, bem como jogos, para tornar a aula mais interativa, compreensível, dinâmica e divertida, despertando o interesse dos estudantes. Ademais, é essencial, segundo ela, a história da Ciência, dos estudos citológicos e dos equipamentos ópticos serem explicados também, além de mostrar o método científico e todos os percalços enfrentados pelos cientistas na elaboração de suas teorias, mostrando a abrangência e praticidade do conhecimento científico. É por tudo isso, e cumprindo o meu dever, que resolvo chamar a sra. Tatiana Nahas para dar uma palestra a vocês. Espero que, assim, possamos resolver e superar os problemas do ensino de ciências aqui. Muito obrigado e aproveitem-na.

Fonte: <<https://goo.gl/FmNJC6>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Para facilitar a correção, iremos dividi-la com base nos seguintes critérios já estudados:

Adequação ao tema: o candidato, além de tratar de todos os tópicos pedidos na proposta – apresentar o diagnóstico de 3 problemas referentes ao ensino de ciência e justificar a presença da convidada, articulando o seu trabalho com propostas de melhorias para o ensino de ciências na sua escola –, os desenvolve de maneira clara e bem fundamentada, permitindo que a plateia compreenda o porquê da escolha dessa convidada, bem como o motivo da palestra. Ou seja, é um texto que cumpre o seu propósito quanto ao tema.

Adequação ao gênero: nesse texto, observamos a construção de um discurso de apresentação típico. O candidato estabelece a interlocução com os seus ouvintes já de início, quando os cumprimenta, apresenta de forma clara a convidada e finaliza seu discurso introduzindo-a para iniciar a palestra, agradecendo a atenção de todos.

Coesão: o modo como o candidato organizou o texto nos mostra um bom conhecimento dos elementos coesivos. Ele constrói as ligações entre os períodos e parágrafos, por meio de conjunções, apresenta uma boa pontuação e uma boa construção da referenciação, como podemos observar no seguinte trecho: *'com a bióloga e professora de ensino médio, tuiteira e blogueira, Tatiana Nahas'*.

Coerência: tendo em mente o modo como o texto foi organizado, podemos dizer que os ouvintes puderam compreender claramente quem é Tatiana Nahas e o porquê da palestra. Também puderam retomar os problemas da escola relacionados ao ensino de ciências de forma clara, o que mostra uma boa articulação das ideias, permitindo que o ouvinte compreenda os propósitos sociais do discurso oral.

Adequação linguística: o texto está escrito na modalidade oral formal, como podemos observar. Há elementos da oralidade, como em *'caros alunos e professores'* e *'muito obrigado e aproveitem-na'*. Há, ao longo do texto, um cuidado com a seleção lexical para que o texto seja adequado à modalidade demandada na proposta.

Exemplo 2

Discurso de Apresentação sobre melhorias didáticas de Ciências

(Lider) – Boa tarde! Alunos e professores da Escola Estadual Epitáfio de Souza Arantes.

(Platéia) – Boa tarde.

(Lider) – Estamos aqui para exercer a melhoria de nossos direitos, e conforme os problemas levantados por alunos e professores, discutiremos hoje, soluções para:

– O incentivo da utilização do laboratório;

– A melhora dos métodos didáticos;

– E o fim do vandalismo;

– Não estamos sozinhos nesta luta, para nos orientar convidei a professora:

– Tatiana Nahas, que nos ofereceu apoio através do blogue do grêmio estudantil.

– Conheci as idéias da professora Tatiana Nahas através do seu blogue e os seus métodos didáticos

podem ajudar muito na resolução de nossos problemas.

– É com grande prazer que iniciemos a palestra com a professora Tatiana Nahas!

Fonte: <<https://goo.gl/FmNJC6>>. Acesso em: 19 mar. 2018.

Adequação ao tema: o candidato não apresentou o diagnóstico dos três problemas referentes ao ensino de ciências na sua escola. Na verdade, ele apenas os listou, mas não os desenvolveu. Além disso, o terceiro problema apresentado – ‘fim do vandalismo’ – não está relacionado diretamente com o ensino de ciências. O candidato também não justificou a razão de ter convidado a palestrante de forma adequada. Ele apenas menciona que conheceu as suas ideias em um blog e que elas poderiam ajudar a escola. Veja que essa justificativa é bem superficial, pois não há uma explicação de quem é Tatiana Nahas. Esse texto é um bom exemplo de desenvolvimento superficial do tema, pois não atende a todos os requisitos propostos.

Adequação ao gênero: quando analisamos um texto em relação ao gênero, mais importante do que considerar os elementos que o caracterizam, é considerar aquilo que o descaracteriza. Nesse texto,

vemos a presença de um título, o que não faz parte da estrutura de um discurso oral de apresentação. Quando vamos apresentar alguém para dar uma palestra, não iniciamos o nosso discurso com título, não é mesmo?

Coesão: o texto está escrito em forma de lista, o que faz com que as frases fiquem desconexas e sem articulação. Não houve o uso de recursos coesivos para construir a conexão entre as frases e os períodos, e o candidato utilizou de um elemento facilitador: a construção de uma lista.

Coerência: tendo em mente a clareza e articulação das ideias, esse texto deixa um pouco a desejar, começando pelo fato de que o candidato não deixa muito claro quem é Tatiana Nahas e por que ela poderá ajudar a escola. Também não relaciona o último problema com o ensino de ciências na escola.

Adequação linguística: conforme pedido na proposta, o texto deve ser escrito na modalidade oral formal. Logo, o texto deve apresentar marcas de oralidade. O candidato busca trazer essas marcas, como podemos ver no início do texto, quando ele estabelece interlocução com a plateia, mas ainda faltou trabalhar mais com o vocabulário e com a construção de uma estrutura sintática mais organizada do texto, como é típico de textos mais formais.

Chegamos ao final desta unidade e, por conseguinte, da disciplina, buscando articular os diversos conhecimentos trabalhados ao longo do curso. Procuramos mostrar a você que a produção textual se trata de um processo no qual os sentidos vão se construindo por meio da interlocução entre sujeitos e entre sujeitos e texto. É importante, assim, pensar na língua como um objeto social e, nesse sentido, ter em mente que o importante, quando se trabalha com produção textual, não é verificar apenas se a ortografia está correta, mas sim se o texto cumpre os seus propósitos comunicativos e sociais.

Sem medo de errar

Nesta seção, observamos, de forma breve, como se dá o processo de retextualização de textos orais para o texto escrito e vice-versa, além de colocamos em prática a correção de texto, com base nos critérios já apresentados na Seção 4.2. O percurso teórico e prático desta seção é de extrema relevância para as questões propostas por

Ana Clara em seu trabalho de elaboração e revisão de texto.

Ana Clara, devido a sua experiência de trabalho e por estar atenta aos novos estudos do texto e do discurso, já sabe que quando produz um texto deve sempre considerar seu propósito, para quem escreve e como esse texto será veiculado, isto é, ela deve levar em conta as condições de produção. Verificar se o texto está adequado à modalidade escrita ou oral e se está condizente com o público-alvo e com os objetivos de comunicação é importante para a realização de uma autoanálise, porém, Ana Clara precisa, agora, além de revisar o seu próprio texto, orientar uma equipe de revisores na empresa onde trabalha. Para isso, ela deverá criar diretrizes que orientem o seu trabalho como coordenadora da área de revisão textual.

Em seu trabalho, como já sabemos, é necessário elaborar textos que serão veiculados tanto no meio impresso quanto no oral, ou seja, é preciso criar critérios que considerem a especificidade de cada uma dessas modalidades. Por isso, Ana Clara terá que considerar, para os textos escritos que serão veiculados na modalidade oral, elementos que nos remetem à fala, tais como a interlocução. Além disso, ela também precisará pensar em modos de adequar um texto oral a ser veiculado na modalidade escrita, tendo em mente que o texto falado é acompanhado por outros elementos que produzem sentidos, como gestos, tom da voz, pausas, etc. Justamente por isso, o conceito de retextualização se faz cada vez mais importante, principalmente pelo fato de ele ser compreendido como uma forma de interpretação, ou seja, da passagem de um texto oral para o escrito e vice-versa, é preciso que haja interpretação de como isso será feito.

Para elaborar os critérios que servirão como base para a equipe de revisão, Ana Clara terá que retomar o que foi estudado na Seção 4.2 sobre coesão, coerência e adequação ao tema, ao gênero e aos conhecimentos linguísticos. Essas retomadas, juntamente com os exemplos de correção apresentados nesta seção, ajudarão Ana Clara a compor descritores que lhe permitam orientar os revisores em seus trabalhos e, desse modo, possibilitar que eles façam um trabalho considerando o texto enquanto uma prática social, indo além da correção gramatical. Nesse sentido, ela deve ter em mente qual o propósito do texto, qual será o público-alvo, em qual gênero ele será escrito e como ele será veiculado.

Ana Clara, para mostrar à sua equipe de revisores como corrigir um texto, levando em conta as condições de produção, poderá utilizar as redações produzidas para o vestibular da Unicamp, conforme realizado nos exemplos de correção desta seção. É importante salientar que não utilizamos a mesma grade de correção da Unicamp, pois o nosso objetivo aqui era mostrar a importância de se olhar o texto na sua relação com as práticas sociais. Assim, com esse aporte teórico e exemplos, Ana Clara poderá auxiliar a sua equipe de revisores elaborando instrumentos de correção e de análises eficazes.

Avançando na prática

Corrigindo uma redação

Descrição da situação-problema

Vicente acabou de se formar em Letras e está procurando um emprego na área. Após entregar o seu currículo em vários lugares, ele é chamado para fazer uma entrevista em uma escola de ensino médio onde irá lecionar a disciplina de Produção de Texto. Depois da entrevista, ele foi convidado a fazer um teste prático. Teria que orientar um aluno a revisar o seu próprio texto com base nos critérios de correção referentes à adequação ao tema e ao gênero. Como Vicente poderia explicar esses critérios ao aluno? Quais exemplos ele poderia dar para que o aluno compreenda cada um deles?

Resolução da situação-problema

Para que o aluno compreenda esses dois critérios de correção, antes de mais nada, Vicente terá que explicar a ele quando um texto está adequado ao tema e quando está adequado ao gênero. A respeito do tema, ele terá que retomar a proposta e, junto do aluno, perguntar se o texto dele está respondendo a todos os quesitos, a todas as tarefas demandadas pela proposta. Essa pergunta ajudará o aluno, quando voltar ao seu próprio texto, a verificar se todos os elementos pedidos para serem trabalhados na redação foram desenvolvidos.

Sobre a adequação ao gênero, Vicente poderá elencar exemplos de características do gênero proposto, mas também mostrar ao aluno aspectos que o descaracterizam. Por exemplo, em uma dissertação argumentativa, não pode haver marcas de singularidade, ou seja,

não se deve escrever o texto na primeira pessoa do singular e nem em uma linguagem coloquial. Aproveitando a questão da linguagem, Vicente também poderá explicar ao aluno que é necessário sempre adequar a linguagem ao gênero pedido e ao propósito do texto. Assim, a linguagem utilizada em um e-mail para o chefe do trabalho é diferente da utilizada para escrever para um amigo.

Para que o aluno compreenda melhor esses dois critérios. Vicente poderá ir lendo a redação com o próprio aluno e ir pontuando, em cada trecho, o que está bom e o que pode ser melhorado em relação ao tema e ao gênero. Isso ajudará o aluno a fazer uma revisão mais objetiva do seu texto e reescrevê-lo de forma a aprimorar a sua escrita.

Faça valer a pena

1. O texto a seguir descreve a competência 1 do Enem:

Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizarem reincidência. (BRASIL, 2017, p. 14)

Pode-se dizer que o texto se trata:

- a) De um dos critérios da grade do Enem.
- b) De um dos descritores de uma das competências do Enem.
- c) Da grade geral do Enem.
- d) De um conceito da grade do Enem.
- e) Da habilidade exigida para fazer a redação.

2. Para responder a questão abaixo, leia com atenção o recorte a seguir:

Que o que gasta, vai gastando o diabo de dentro da gente, aos pouquinhos, é o razoável sofrer. E a alegria de amor - compadre meu Quelemém diz. Família. Deveras? É, e não é. O senhor ache e não ache. Tudo é e não é... Quase todo mais grave criminoso feroz, sempre é muito bom marido, bom filho, bom pai, e é bom amigo-de-seus-amigos! Sei

desses. Só que tem os depois - e Deus, junto. Vi muitas nuvens. (ROSA, 2001, p. 27)

Nesse excerto podemos observar que houve um processo de retextualização da fala para a escrita devido:

- a) Às características típicas da modalidade escrita, como repetição de palavras e uso de construções sintáticas justapostas, ou seja, sem ligação por conectivos.
- b) À marca da primeira pessoa do singular, o que comprova que se trata de um discurso falado transcrito para a escrita.
- c) Às características típicas da modalidade falada como vocabulário pobre e uso de construções sintáticas justapostas, ou seja, sem ligação por conectivos.
- d) Às características típicas da modalidade escrita, como vocabulário pobre e uso de construções sintáticas justapostas, ou seja, sem ligação por conectivos.
- e) Às características típicas da modalidade falada, como repetição de palavras e uso de construções sintáticas justapostas, ou seja, sem ligação por conectivos.

3. Leia com atenção a proposta de redação abaixo:



Coloque-se no lugar de um estudante de Ensino Médio que recebe a difícil tarefa de escrever um manual de instrução com sugestões para transformar a nossa sociedade atual em uma sociedade melhor. Neste manual, que deverá ser publicado no blog da escola, você deverá:

- a) Explicar a importância desse material;
- b) Apresentar, no mínimo, quatro sugestões e articulá-las com a sociedade brasileira. (PSALM, [on-line], [s.d.])

Tendo em mente a adequação temática, assinale a alternativa que apresenta um possível descritor para esse critério referente à proposta:

- a) **Adequação ao tema:** explicar qual a importância de se criar um manual de instruções com sugestões para transformar a nossa sociedade atual; apresentar quatro sugestões; utilizar verbos no imperativo.
- b) **Adequação ao tema:** explicar qual a importância de se criar um manual

de instruções com sugestões para transformar a nossa sociedade atual; apresentar quatro sugestões; utilizar verbos no subjuntivo.

c) **Adequação ao tema:** explicar qual a importância de se criar um manual de instruções com sugestões para transformar a nossa sociedade atual; apresentar quatro sugestões; relacioná-las com a sociedade brasileira.

d) **Adequação ao tema:** explicar qual a importância de se criar um manual de instruções com sugestões para transformar a nossa sociedade atual; apresentar quatro sugestões; relacioná-las com a sociedade brasileira, utilizar linguagem coloquial voltada para os jovens.

e) **Adequação ao tema:** explicar qual a importância de se criar um manual de instruções com sugestões para transformar a nossa sociedade atual; apresentar quatro sugestões; utilizar imagens, já que o texto circulará no blog.

Referências

- ASSARÉ, P. do. **Antologia poética**. Organização e prefácio de Gilmar de Carvalho. 5. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004.
- BARROS, K. S. M. Tratamento da oralidade em sala de aula: contribuição para o ensino de língua. **Filol. Linguíst. Port.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 75-99, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/ZF3Dtd>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. **Redação no Enem 2017**: cartilha do participante. 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/oRNdvC>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- BRUM, E. As mulheres que dizem não. 25 dez. 2017. **El País Brasil**. Disponível em: <<https://goo.gl/ixm1F5>>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- CEELUFPE. **Fala e escrita** – Parte 01. 2011. Disponível em: <<https://goo.gl/rgE2Lx>>. Acesso em: 2 jan. 2018.
- COMVEST. **Unicamp vestibular 2017**: 2ª fase redação. Disponível em: <<https://goo.gl/jj9zSs>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- _____. **Unicamp vestibular 2011**: 1ª fase redação. Disponível em: <<https://goo.gl/FmNJC6>>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- KOCH, I. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.
- MACHADO, A. M. **Histórias à brasileira**: Pedro Malasartes e outras 2. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2013.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. In: **Fala e Escrita**. MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (orgs.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/NgdD59>>. Acesso em: 16 jan. 2018.
- _____. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Linguística de texto**: o que é e como se faz. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, Série Debates, 1983.
- _____. Oralidade e escrita. **Signótica**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. 119-146, set. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/fQ33GJ>>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- LEITE, C. W. A última entrevista de Clarice Lispector. **Revista Bula**, [on-line], [s.d.]. Disponível em: <<https://goo.gl/UekU5b>>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- PSALM. **Manual de instrução para uma sociedade brasileira melhor**. [on-line], [s.d.]. Disponível em: <<https://goo.gl/BKWhLY>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

REGEL, E. et al. **Pontos de vista**: caderno do professor: orientação para produção de textos. 4. ed. São Paulo: CENPEC (Coleção Olimpíadas), 2014.

ROJO, R. **As relações entre fala e escrita**: mitos e perspectivas. Belo Horizonte: Ceale, 2006.

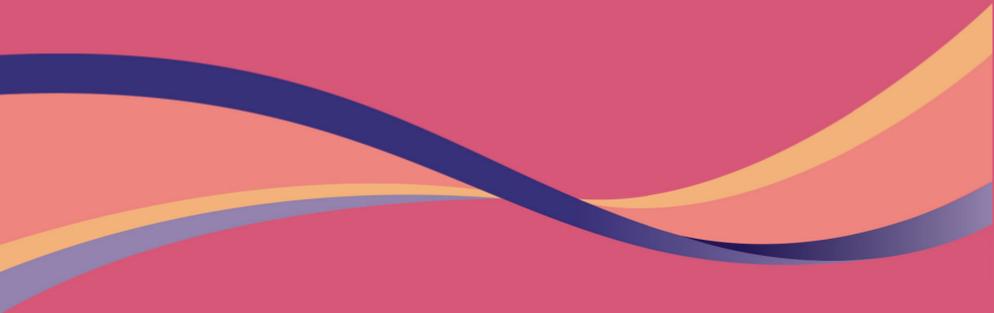
RUIZ, E. M. S. D. **Como se corrige redação na escola**. 1998. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos de Linguagem, Campinas – SP. 1998. Disponível em: <<https://goo.gl/memqud>>. Acesso em 13 jan. 2018.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláis Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SOARES, J. F. Descritor (de competência ou habilidade). **Glossário CEALE**, [on-line]. [s.d.]. Disponível em: <<https://goo.gl/aQTcrb>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

VICENTINI, M. P. **A redação no Enem e a Redação no 3o. ano de Ensino Médio**: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita. 292 f. Dissertação (Mestrado) – Unicamp/IEL, Campinas, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/o7JE4c>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ZAMPIERE JÚNIOR, P. R. A produção escrita: desafios da correção. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 3., n.1, 2014, Uberlândia. **Anais...**Uberlândia: EDUFU, 2014.10 p. Disponível em: <<https://goo.gl/UnEvzA>>. Acesso em: 22 jan. 2018.



ISBN 978-85-522-0631-6



9 788552 206316 >