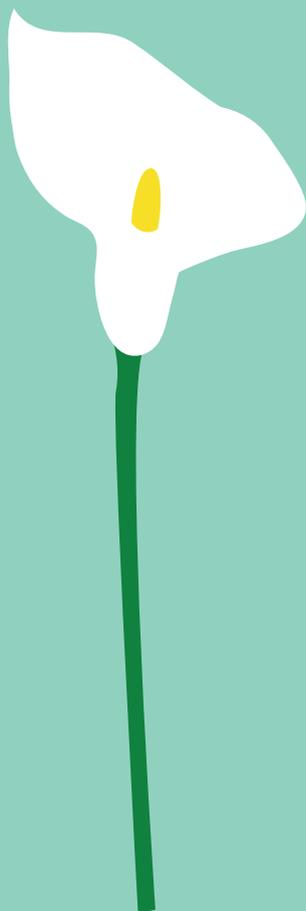


REVISTA DOS ALUNOS DA GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ao pé da letra

VERSÃO ONLINE - ISSN 1984-7408



volume 19.1
2017

VOLUME 19.1

JANEIRO A JULHO DE 2017

Recife

Universidade Federal de Pernambuco

Centro de Artes e Comunicação

Departamento de Letras

1. Língua Portuguesa - Periódicos
2. Linguística - Periódicos
3. Literatura Brasileira - Periódicos

Catálogo na fonte: Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

A638 Ao pé da letra. Revista dos alunos de graduação em letras / Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. – Vol.1, (1999)-. – Recife : Ed. UFPE, 1999-

V.

Semestral.

Descrição baseada no Vol.18.2 (versão online/jul. a dez. de 2016)

Inclui referências.

ISSN 1518-3610 (impresso)

ISSN 1984-7408 (online).

EXPEDIENTE

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

REITOR

Prof. Anísio Brasileiro de Freitas
Dourado

VICE-REITOR

Prof. Sílvio Romero Marques

PRÓ-REITORIA PARA ASSUNTOS ACADÊMICOS

Paulo Savio Angeiras de Goes

DIREÇÃO DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Prof. Walter Franklin Marques Correia

CHEFE DO DEPARTAMENTO DE LETRAS

Prof. Vicente Massip Viciano

REVISTA AO PÉ DA LETRA

EDITORES

Joice Armani Galli (UFPE)

Marcelo Amorim Sibaldo (UFPE)

EQUIPE TÉCNICA

André da Cunha Melo (UFPE)

José Felipe Soares (UFPE)

Rodrigo Matheus Lucena (UFPE)

REVISÃO TÉCNICA

Clarice Fernandes (UFPE)

Rayza Priscila da Silva (UFPE)

Eduarda Mariana Castro (UFPE)

CAPA E DIAGRAMAÇÃO

Maria Júlia Moreira

MEMBROS DO COMITÊ

Acir Mário Karwoski (UFTM)

Adna de Almeida Lopes (UFAL)

Ana Larissa Adorno (UFMG)

Ana Lima (UFPE)

Anco Márcio Vieira (UFPE)

André de Senna (UFPE)

Andrey Pereira de Oliveira (UFRN)

Antony Cardoso Bezerra (UFRPE)

Benedito Gomes Bezerra (UPE)

Cléber Alves de Ataíde (UFRPE)

Emanuel Cordeiro da Silva (UFRPE)

Fabiele Stockmans De Nardi (UFPE)

Félix Valentín Bugueño Miranda
(UFRGS)

Francisco Eduardo Vieira (UEPB)

Ildney Cavalcanti (UFAL)

José Alexandre Maia (UFPE)

José Rodrigo Paiva (UFPE)

José Vilian Mangueira (UERN)

Judith Hoffnagel (UFPE)

Karina Falcone de Azevedo (UFPE)

Márcia Mendonça (UNIFESP)

Maria Angélica Furtado da Cunha
(UFRN)

Maria Antónia Coutinho (Univ. de
Nova Lisboa)

Maria Augusta Reinaldo (UFCG)

Maria Auxiliadora Bezerra (UFCG)

Maria Cristina Leandro Ferreira
(UFRGS)

Miguel Espar Argerich (UFPE)

Norimar Judice (UFRPE)

Regina Lúcia Péret Dell Isola (UFMG)

Ricardo Postal (UFPE)

Roberto Carlos Assis (UFPB)

Sherry Almeida (UFRPE)

Simone Pires Barbosa Aubin (UFPE)

Valdenides Cabral de Araújo Dias
(UFRN)

Vanhonnaeker Darius (Université libre
de Bruxelles - ULB)

Vera Menezes (UFMG)

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

POLÍTICA EDITORIAL

O Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, em 1998, criou a Revista *Ao Pé da Letra* com os objetivos:

- Estimular e valorizar a escrita acadêmica dos futuros professores e pesquisadores na área de Letras,
- Legitimar a escrita acadêmica em línguas materna e estrangeira e
- Divulgar as pesquisas realizadas em diferentes IES no Brasil, possibilitando o intercâmbio entre alunos e professores de graduação.

Em setembro de 2012, a editoria de *Ao Pé da Letra* ampliou, mais uma vez, os gêneros acadêmicos que integram sua linha editorial, passando a publicar, além de artigos científicos, resenhas e ensaios, traduções desses gêneros.

Ao Pé da Letra é uma publicação semestral que se destina a divulgação de trabalhos, de cunho teórico e aplicado, realizados por alunos de graduação em Letras do país. Os textos enviados para publicação são submetidos a dois pareceristas. Caso haja opiniões divergentes entre esses avaliadores, o texto será avaliado por um terceiro. Os pareceres são encaminhados para os autores e professores orientadores e somente serão publicados os textos aceitos por dois pareceristas.

SUMÁRIO

LITERATURA

- 13 Da inocência do Diabo em um mundo demoníaco

LINGUÍSTICA

- 31 Oralidade e gramática no livro didático do sétimo ano
- 53 Breve panorama histórico e introdutório de Análise Crítica do Discurso
- 79 Estudo descritivo da macroestrutura argumentativa das redações de estrangeiros candidatos aos cursos de graduação da UNILAB
- 98 Abstracts e resumos: uma análise comparativa pela Linguística de Corpus

- 124 Representations of social activities identified in a public school within a continuing teacher education program
- 144 Social roles attributed to the school community by a public school coordinator
- 169 Activity Systems of compulsory teacher training according to the government legal documents
- 191 Análise da produção textual e reescrita produzidas por alunos de português como língua estrangeira
- 212 Diretrizes para produção de material didático impresso para educação a distância: uma revisão crítica

1. LITERATURA

DA INOCÊNCIA DO DIABO EM UM MUNDO DEMONÍACO

Sara Carvalho^{1*}

Resumo: Neste trabalho vamos analisar o personagem Diabo, na obra *O vilarejo*, de Raphael Montes. Nosso objetivo é demonstrar até que ponto o Diabo influencia as demais personagens da obra a acessarem seu lado mais sombrio, comportando-se como um velho sábio destrutivo. Além disso, analisaremos a influência do Diabo no mundo objetivo e na contemporaneidade. Para tal empresa, utilizaremos como fundamentação teórica Jung (2002), Frye (1973) e Bauman (2014), entre outros.

Palavras-chave: diabo; velho sábio; Raphael Montes.

Abstract: In this paper we will analyze the Devil character from the story *The village*, written by Raphael Montes. Our goal is to demonstrate to what extent the Devil influences the other characters of the story to reach their darker side, behaving like a destructive old wise man. In addition to that, we will analyze the influence of the Devil in the objective world in contemporary days. To achieve this aim, we will use as a theoretical basis Jung (2002), Frye (1973) and Bauman (2014), among others.

Keywords: devil; wise old man; Raphael Montes.

1. Introdução

O vilarejo começa com um pequeno prefácio, no qual Raphael Montes² claramente se exime da autoria da obra afirmando que

1 * Artigo desenvolvido na disciplina Literaturas Contemporâneas de Língua Portuguesa, na Universidade Federal da Paraíba, tendo como orientadora a professora Dra. Vanessa Riambau Neves Pinheiro.

2 Raphael Montes nasceu em 1990, no Rio de Janeiro. Advogado e

Ihe foram passados os cadernos ilustrados de Elfrida Pimminstoffer – provável autora da narrativa – e que ele, Montes, é apenas o tradutor da história. Compõem o livro sete contos interdependentes, e o que os costura uns aos outros é o fato de trazerem os mesmos personagens, inseridos no mesmo espaço: o vilarejo. Cada conto nos apresenta a história de um morador deste (Felika, Vonda, Helga, Mikhail, Ivan, Branka e Anatole) e o relaciona a um demônio. Os sete príncipes infernais (Belzebu, Leviathan, Lúcifer, Asmodeus, Belphegor, Mammon e Satan) representam os sete pecados capitais, a saber, Gula, Inveja, Soberba, Luxúria, Preguiça, Ganância e Ira, respectivamente, e dão título aos contos. Entretanto, esses demônios não aparecem em pessoa no vilarejo, mas residem dentro dos sete moradores supracitados. Alguém aparece, todavia: é um velho curvado, o qual observa bem de perto os moradores do vilarejo, ou seja, os sete príncipes infernais que neles residem.

É este velho curvado que inferimos ser o próprio Diabo, o objeto de nossa análise neste artigo. Em um primeiro momento, vamos demonstrar de que forma essa personagem influencia no comportamento das demais e, por conseguinte, promove alterações significativas nos desfechos dos contos de *O vilarejo*. Já em um segundo momento, partindo da verdade diegética para o mundo objetivo, faremos uma breve reflexão sobre a influência que a figura mítica Diabo ainda exerce sobre os indivíduos na sociedade atual.

2. Um velho sábio às avessas

Segundo Frye (1973, p. 149), “o mundo demoníaco é uma sociedade unida por uma espécie de tensão molecular de egos, uma escritor, Montes publicou contos em diversas antologias de mistério, bem como os romances *Suícida* (2012), *Dias perfeitos* (2014) e *Jantar Secreto* (2016).

lealdade ao grupo ou ao chefe que diminui o indivíduo ou, no melhor dos casos, contrasta seu prazer com sua obrigação ou honra”. Os moradores do vilarejo, todavia, parecem seguir apenas a si mesmos ou, no máximo, a seu demônio interior. Entretanto, no último capítulo da obra de Montes, descobrimos que há, sim, um líder, alguém que, de forma direta ou indireta, influencia os moradores a acessarem e darem livre expressão aos seus demônios interiores. Este líder é um velhinho curvado, aparentemente inofensivo, mas que diz o seguinte para a personagem Anatole:

[...] Identifiquei em muitas pessoas deste vilarejo uma propensão ao pecado. Como um reflexo do mundo, este lugar reunia toda a sorte de pessoas mesquinhas e lamentáveis de que sempre me orgulhei.

Quem é você?

Perceba, Anatole, que nunca inseri o mal nas pessoas. O mal já estava lá. Eu apenas o potencializei (MONTES, 2015, p. 86).

Aqui, vemos que o velho curvado declara uma inocência parcial no que se refere ao comportamento dos moradores do vilarejo. Afirmamos que tal inocência é parcial, pois, ao mesmo tempo em que ele se exime da responsabilidade de ter inserido o mal nas pessoas, também revela que potencializou este mal. Tal declaração nos faz inferir que ele seja o próprio Diabo.

Muito embora nem o narrador nem a própria personagem digam que ele é o Diabo, o identificamos como tal através de uma série de expressões que remetem ao discurso religioso, mais especificamente ao discurso judaico-cristão, como o fato de ele se orgulhar das pessoas mesquinhas; de ele não ser o responsável por inserir o mal nas pessoas, etc. Entre as personagens, Anatole é a única

que descobre sua verdadeira identidade. Para as demais, o Diabo se apresenta como um completo estranho, “o velho curvado, como costumam chamar” (p. 86), o qual surge sempre para oferecer um bem ou um serviço. Contudo, possui tal magnetismo pessoal que seduz a todos os sete protagonistas dos contos e os manipula sutilmente para que acessem seu demônio interior e lhes permita a livre expressão.

Tal sedução empreendida pelo Diabo, inferimos, deve-se, sobretudo, à confiança que ele desperta nas personagens, principalmente por travestir-se de velho. Logo, partindo desta ideia de que o Diabo é um “velho curvado”, o qual consegue conquistar a confiança dos demais justamente pela sabedoria e autoridade que a velhice confere ao homem, nós podemos vê-lo como uma representação do arquétipo do velho sábio.

O Velho Sábio aparece nos sonhos (assim como nos contos de fadas e nas histórias em geral) como mago, médico, sacerdote, professor, catedrático, avô ou como qualquer pessoa que possuía autoridade [...] sempre em situações nas quais seriam necessárias intuição, compreensão, bom conselho, tomada de decisão, plano, etc., que no entanto não podem ser produzidos pela própria pessoa. (JUNG, 2002, p. 213).

Se o velho sábio é este líder ou mestre, que conduz o indivíduo ao caminho certo ou ao crescimento pessoal, representando, “[...] por um lado, o saber, o conhecimento, a reflexão, a sabedoria, a inteligência e a intuição e, por outro, também qualidades morais como benevolência e solicitude, as quais tornam explícito seu caráter ‘espiritual’ (*op. cit.*, p.218)”, em *O vilarejo*, o Diabo é um velho sábio às avessas ou, antes, um velho sábio não sadio, visto que estimula a parte sombria das demais personagens, potencializando o

mal que existe dentro delas, como na cena em que tenta convencer a personagem Helga a comprar um cãozinho para seu filho:

Senhora, isso não importa. Esse cachorro vive por anos. A mãe deste aqui morreu após quatro décadas! Quatro décadas, consegue imaginar? Não são cachorros como outros... Senhor, eu sinto muito. Como disse, meu marido está fora e, na verdade, não temos muito dinheiro.

Pois pague quanto achar devido, senhora. Ouvei dizer que tem um bom coração. Abrigou o *negro deformado* que atendeu à porta.

- Não fale assim de Mobuto. É um ser humano, como nós. Queira me desculpar, senhora, mas está enganada. – O velho curvado abre um sorriso. – Nestes muitos anos, tive a oportunidade de visitar a terra dessa gente, a África. É um *povo selvagem*, que sobrevive da *barbárie, todos violentos e grosseiros*. Acho admirável que a senhora o receba de braços abertos, mas, fosse o contrário, eles nos colocariam num caldeirão e seríamos servidos no almoço.

O senhor que me desculpe, mas não acredito no que diz. São fatos, senhora. Não há porque duvidar. Tenha certeza que *somos melhores* [...] (p. 38, grifos nossos).

Nesta passagem, principalmente através das expressões destacadas, o Diabo estimula o orgulho da personagem Helga, despertando o Lúcifer que existe dentro dela. A relação entre Helga e Lúcifer dá-se pelo fato de que, no início do capítulo 3 de *O vilarejo*, a personagem se mostra bondosa e compassiva para com o negro forasteiro e, depois da visita desse velho curvado, que inferimos ser o próprio Diabo, começa a expressar o seu lado mais sombrio, praticando uma série de abusos e maus tratos, como acorrentar Mobuto e enfiar garfos nas solas de seus pés. Assim, percebemos que Helga, apesar de dizer ao velho que não acredita no que ele diz,

é, de alguma forma, seduzida por suas palavras e acaba mudando a visão que tem de Mobuto. Esta sua mudança corrobora nossa leitura do Diabo como a representação de um velho sábio doentio. Ele é ouvido e suas ponderações consideradas, mas seus conselhos despertam o lado sombrio da personagem, ao invés de fortalecer seu lado luminoso. Acerca disso, o próprio Jung (2002, p. 223) afirma que “o Velho tem um caráter ambíguo, élfico, tal como a figura extremamente instrutiva de Merlin pode parecer o bem e, dependendo de sua manifestação, o mal. Neste último caso, ele representa o mau feiticeiro que, por egoísmo, pratica o mal pelo mal”.

Em nossa cultura judaico-cristã, o Diabo é visto como a personificação do mal, ou seja, ele é o próprio Mal. Todavia, conforme Myatt e Ferreira (2002, p. 114), os demônios eram anjos bons antes de se corromperem. Então, veio a rebelião de seu anjo mais poderoso: Satanás, o qual é considerado o inimigo de Deus e de seu povo, em virtude de tentar o homem e até mesmo infligir-lhe ferimentos físicos, além de tentar corromper o próprio Messias e liderar um exército de demônios contra Deus. No vilarejo, porém, não há Deus. A propósito, uma das únicas personagens da obra de Montes a fazer uma referência a Deus e, ainda assim, uma referência muito breve e implícita é Helga, que, diante da fúria de Ivan e da vontade deste de exterminar Mobuto pelo simples fato de ele ser negro, questiona: “- [...] não temem o castigo dos céus?” (Montes, 2015, p. 34). Assim, se não há um Deus contra quem lutar, os demônios que vivem no interior dos moradores do vilarejo convivem harmoniosamente? Não é isto o que vemos. O que acontece, na verdade, é que os homens lutam entre si, destruindo-se mutuamente, como vítimas e algozes de si próprios:

No mundo humano sinistro um pólo [sic] individual é o chefe tirânico – inescrutável, impiedoso, taciturno e de

vontade insaciável que impõe lealdade apenas se é bastante egocêntrico para representar o ego coletivo de seus subordinados. O outro pólo é representado pelo *pharmakós* ou vítima sacrificial, que tem de ser morta para fortalecer os outros. Na modalidade mais concentrada da paródia demoníaca, os dois se tornam o mesmo (FRYE, 1973, p. 149).

Considerando que os moradores do vilarejo obedecem a si próprios antes de qualquer outro líder, como o Diabo, podemos deduzir que seu chefe tirânico é reconhecido em suas emoções e paixões sem controle. E, tão logo dão vazão a este tirano insaciável, destruindo outra personagem, arrependem-se e acabam por se autodestruírem, assumindo também o papel de *pharmakós*. É o que acontece com a personagem Anatole, que, em um acesso de raiva, esgana a esposa, Felika, dando livre expressão a seu demônio interior: Satan. Em seguida, a personagem se arrepende de tal forma que acaba por se suicidar, após sua conversa com o Diabo. Entretanto, embora Anatole seja seu algoz e sua vítima simultaneamente, percebemos que o Diabo influencia em seu comportamento e mais ainda nesta sua passagem de algoz à vítima, como no trecho abaixo:

- Eu erre! Eu me arrependi.
- Seu arrependimento não muda nada, meu filho. O velho curvado desdenha dele. Anatole chora, sente seu corpo minguar.
- Eu amava minha esposa.
- Amava, claro, não nego. Mas você a matou. [...] Quando lhe dei aqueles animais mortos, você julgou que neles estava sua redenção. Enganou-se, meu filho. Só agora lhe entrego a verdadeira redenção. A redenção que concedi à

sofrida sra. Helga pouco antes de você chegar ao vilarejo. O velho retira a arma da mão da cega morta e, com um sorriso, estende-a para Anatole. Ainda confuso, ele pega o revólver.

- Faça o que deve ser feito, Anatole. Há uma única bala (p. 88).

Aqui vemos que, apesar de o personagem Anatole se arrepender, isto não é suficiente para que ele seja redimido de suas ações. Para o Diabo, a única redenção possível, a “verdadeira redenção”, é a morte. Isto reforça a ideia de que “a penalidade do pecado é a morte física e a morte eterna”, conforme reiteram Myatt e Ferreira (2002, p. 136). Se o arrependimento de Anatole fosse suficiente para sua redenção, ele não precisaria morrer para obtê-la. É neste momento que a personagem sai da posição de algoz e passa à posição de *pharmakós*, no sentido desta vítima sacrificial, a qual precisa morrer para “limpar-se” do pecado e ascender. Observamos então que, em Anatole,

A agressividade é introjetada, internalizada, mas é propriamente mandada de volta para o lugar de onde veio, ou seja, é dirigida contra o próprio Eu. Lá é acolhida por uma parte do Eu que se contrapõe ao resto como Super-eu, e que, como “consciência”, dispõe-se a exercer contra o Eu a mesma severa agressividade que o Eu gostaria de satisfazer em outros indivíduos. A tensão entre o rigoroso Super-eu e o Eu a ele submetido chamamos consciência de culpa; ela se manifesta como necessidade de punição (FREUD, 2011, p. 69).

Essa consciência de culpa nada mais é do que o reconhecimento, por parte do indivíduo, de que, se fez algo que a sociedade con-

sidera repreensível, então precisa ser punido. E, embora Anatole tenha consciência de sua culpa e se arrependa do que fez, vemos que há ainda uma influência externa que reforça seu caráter culpado: o Diabo. “- [...] Você batia em seus filhos em surtos inesperados, Anatole. Agora você matou sua esposa [...] O monstro é você; não eu” (p. 88) O Diabo aqui se comporta como um Supereu extremamente rigoroso, que cobra de Anatole uma autopunição por seus atos, da mesma forma que se assemelha a um velho sábio altamente destrutivo, o qual contribui para sua aniquilação, ao invés de lhe dar condições para reverter a situação de uma forma o menos danosa possível.

Diante disso, podemos dizer que o velho sábio, representado aqui pelo Diabo, “[...] também tem um aspecto mau, como um xamã primitivo que, por um lado, cura e ainda, por outro, é o temível preparador de venenos” (JUNG, 2002, p. 223). No caso de Anatole, não é um veneno que o Diabo lhe dá, mas sim a arma com a qual o personagem se suicida. Por conseguinte, embora não o mate diretamente, o Diabo lhe concede meios para isso, pois

O Velho sempre aparece quando o herói se encontra numa situação desesperadora e sem saída, da qual só pode salvá-lo uma reflexão profunda ou uma ideia feliz, isto é, uma função espiritual ou um automatismo endopsíquico. Uma vez que o herói não pode resolver a situação por motivos externos ou internos, o conhecimento necessário que compense a carência, surge sob a forma de um pensamento personificado, isto é, do velho portador de bom conselho e ajuda (JUNG, *op. cit.*, p. 214-5).

Na verdade, quando encontra Anatole pela primeira vez, o Diabo lhe dá uma caça para que possa matar a fome de sua família: “- Trago na maleta algumas caças. Gostei de você, Anatole. E

não me custa nada ajudá-lo. Fique com isto” (p. 80). Contudo, no momento de maior desespero, quando a personagem Anatole se dá conta de que todos os moradores do vilarejo estão mortos e que ele acabou de matar sua esposa, a ajuda que vemos o Diabo lhe oferecer são os meios para matar-se a si também, pois, na sua concepção, só a morte é capaz de redimi-lo do assassinato de Felika. Isso vem mais uma vez reforçar a nossa leitura da personagem Diabo como a representação de um velho sábio destrutivo, visto que, a exemplo de Anatole, todos os personagens da obra de Montes morrem, ou melhor, se autodestroem após ter algum contato, direto ou indireto, com o Diabo.

3. Da verdade diegética ao mundo objetivo

Saindo dessa verdade diegética e observando o mundo “real”, percebemos que os dois mundos estão bastante próximos. A violência humana não está restrita à literatura, tampouco ao mundo objetivo. Na verdade, os dois universos se entrecruzam e dialogam, retroalimentando-se mutuamente. E, embora não saibamos em que época ou em qual região do mundo o vilarejo existiu e se existiu realmente – o que lhe confere uma espécie de caráter mítico –, este não está tão distante de locais geograficamente conhecidos. Quanto à figura do Diabo, tão recorrente em narrativas míticas ou que retomam o mito, qual a sua função ou influência no mundo objetivo, ainda mais na contemporaneidade?

Leonidas Donskis, em um diálogo com Zygmunt Bauman, afirma que “[...] um homem decente pode abrigar dentro de si um monstro. O que acontece a esse monstro em períodos de paz, e se sempre podemos contê-lo dentro de nós, essa é outra questão” (DONSKIS *apud* BAUMAN, 2014, p. 26). O que acontece é que, se na literatura os monstros eram facilmente reconhecíveis por se-

rem criaturas bestiais, peludas ou escamosas, desfiguradas ou simplesmente horrendas, no mundo objetivo – e mesmo na literatura contemporânea – estes monstros estão cada vez mais camuflados e imperceptíveis, até que cometem uma atrocidade e revelam seu aspecto mais demoníaco. Entretanto, se o mal está tão diluído e disseminado assim, por que figuras como o Diabo ainda sobrevivem em nossa cultura? Segundo Bauman (*op. cit.*, p. 27),

O mal precisa ser demonizado enquanto as origens da bondade (graça, redenção, salvação) continuarem a ser deificadas como o foram em todas as crenças monoteístas: a figura do “diabo” representa a incompatibilidade da presença do mal no mundo em que se vive e sobrevive com a figura do bem amoroso: um pai e guardião da humanidade benevolente e misericordioso, a fonte de tudo o que é bom – a premissa fundamental de todo o monoteísmo.

Diante disto, percebemos que a figura do Diabo persiste em nossa cultura como uma espécie de bode expiatório, isto é, alguém escolhido para expurgar todas as culpas da humanidade, pois, frequentemente, comportamo-nos semelhantemente às crianças e buscamos alguém em quem possamos pôr a culpa por nossas ações. Este alguém, não raro, é o Diabo. Isto é um reflexo da nossa sociedade judaico-cristã, pois, se o ser humano foi criado à imagem e semelhança de Deus e se Deus é todo amor e benevolência, alguém precisa encarnar todo o mal que existe na sociedade. Contudo,

O diabo pode privar um ser humano, destinado a ser confinado como uma não pessoa e uma não entidade, de sua memória. Perdendo a memória, as pessoas se tornam incapazes de qualquer questionamento crítico de si mesmas e do mundo à sua volta. Perdendo os poderes da individualidade

e da associação, estão privados de suas sensibilidades básicas em termos morais e políticos. Em última instância, perdem sua sensibilidade em relação a outros seres humanos (BAUMAN, 2014, p. 38).

É esta perda de memória e, conseqüentemente, de sensibilidade, que culmina na destruição e autodestruição dos homens e das personagens de *O vilarejo*. Assim chegamos à leitura de que, na obra de Raphael Montes, nenhum personagem é inteiramente bom ou inteiramente mau, nem mesmo o Diabo. O mal reside em cada um e em todos, em proporções que variam de caso a caso, mas está em todos, sem exceção. Logo, o papel do Diabo, nessa história, é de um simples catalisador. Ele não é o responsável por incutir o mal nas personagens, apenas o potencializa. É a partir desta potencialização do mal que o enredo vai avançando e o vilarejo é completamente dizimado. Portanto, é o Diabo o maior responsável pela ação no enredo, ou seja, aquele que faz com que a história avance. Essa é toda a sua responsabilidade, pois, no mundo demoníaco de *O vilarejo*, todos são seus próprios algozes e vítimas, simultaneamente.

A dessensibilização do ser humano em relação aos seus semelhantes atinge níveis alarmantes na sociedade atual. Tanto que figuras como o Diabo parecem cada vez mais obsoletas e desnecessárias. A mídia, por sua vez, contribui sobremaneira para a produção de “[...] indivíduos insensíveis, cuja natureza e atenção sociais só são despertadas por estímulos sensoriais e destrutivos” (BAUMAN, *op. cit.*, p. 49). Nesta perspectiva, o que vemos é a proliferação de uma imprensa cada vez mais sensacionalista e de pessoas que se comovem cada vez menos com a dor alheia, pois, conforme Bauman afirma (2014, p. 50-1),

A violência mostrada cotidianamente deixa de provocar surpresa ou repulsa. É como se ela crescesse em você. Ao mesmo tempo, ela continua irreal – ainda parece que não pode acontecer conosco. Não foi conosco. Ocorreu com outra pessoa, com os outros. Esses “outros” são ficções criadas por artistas, analistas, intelectuais ou jornalistas. Real só é aquilo que acontece comigo, que ocorre comigo física e diretamente, o que pode ser por mim experimentado.

Um exemplo desta realidade pode ser observado no universo diegético de *O vilarejo*, na cena em que a senhora Helga implora à Felika que a deixe entrar em sua casa: “- Por favor, criança. Tenho me sentido tão sozinha... Me deixe entrar” (p. 14). Nesta passagem, embora as duas personagens estejam vivendo um momento aterrador, sobretudo em virtude do inverno extremamente rigoroso e da fome decorrente deste, e, além disso, Helga estar sofrendo com a morte da irmã, Brigd, e de seu cão, Astor, Felika não se compadece da situação de Helga, que está ali implorando um pouco de atenção e solidariedade. Aqui, fica evidente essa dessensibilização humana aludida por Bauman (2014).

Em nosso mundo objetivo, nesta sociedade cada vez mais narcisista em que vivemos (primeiro eu, depois eu, e de novo eu), as pessoas parecem cada vez mais distantes de características como a empatia e a compaixão. Como reitera o próprio Bauman, estamos tão acostumados à violência, que um fato precisa atingir níveis extraordinários para chamar nossa atenção e, mais ainda, para nos comover.

4. Conclusão

É verdade que o mal e a violência não são algo novo no mundo, tampouco na literatura. Contudo, com a disseminação da imprensa

e da internet, sobretudo das chamadas redes sociais, a divulgação de atos cruéis e violentos tem atingido níveis impensáveis há algumas décadas. Além disso, a violência tem se mostrado uma das principais temáticas da literatura brasileira contemporânea e, até mesmo, mundial. O fato é que, se a violência já existia antes, o que acontece agora, segundo nossa leitura, é que mais pessoas, dentre elas os escritores, têm se mobilizado para denunciar esta violência praticada pelos próprios homens.

Desta forma, inferimos que, assim como acontece na verdade diegética da obra montesiana, no mundo objetivo, o Diabo não é mais a personificação de todo o mal, pois este já está suficientemente diluído entre os homens, como tudo nesta modernidade líquida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Zygmunt. *Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin / Companhia das Letras, 2011.

FRYE, Northrop. *Crítica Arquetípica: Teoria dos Mitos*. In: FRYE, Northrop. *Anatomia da crítica*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Tradução de Maria Luíza Appy e Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MONTES, Raphael. *O vilarejo*. Ilustração de Marcelo Damm. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

MYATT, Alan; FERREIRA, Franklin. *Teologia Sistemática*. Disponível em: www.faberj.edu.br/downloads/biblioteca/estudos_biblicos/Teologia_Sistemática.pdf Acesso em: 13/04/16 às 11:55.

2. LINGUÍSTICA

ORALIDADE E GRAMÁTICA NO LIVRO DIDÁTICO (LD) DO 7º ANO

Natalia Penitente Andrade¹*

Resumo: Objetiva-se analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 7º ano, visando à competência discursiva do aluno; como específico, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no LD. Utilizamos como referencial teórico, Marcuschi (2008), PCNs (1998), Antunes (2003), Travaglia (2001), entre outros. A metodologia é qualitativa e quantitativa. Constatou-se que a oralidade é explorada. Os aspectos gramaticais são contextualizados, colaborando com a reflexão crítica do aluno, contemplando, nos capítulos, situações formais e informais da língua. Dessa forma, as atividades, frequentemente, perpassam pela leitura, interpretação, produção textual, propiciando uma aprendizagem significativa para o aluno.

Palavras-chave: livro didático; ensino; gêneros orais; gramática; língua portuguesa.

Abstract: The present study analyzes if orality and normative grammar have been developed in 7th grade textbook using textual genres as its way to improve the discursive ability of students. To reach this point, the theoretical reference is: Marcuschi (2008), Geraldi (2011), PCN's (1998), Antunes (2003), Travaglia (2001) and others. The methodology used was qualitative and quantitati-

1 * Discente do curso de Letras - Língua Portuguesa e Literaturas, da Universidade Estadual da Bahia – Campus X – Teixeira de Freitas. Pesquisa relacionada à Iniciação Científica, orientada pela Prof^ª. Me. Aline Maria dos Santos Pereira e financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. E-mail: nataliapeniitente@hotmail.com

ve. It could be noted that orality is developed; grammatical aspects are contextualized, thus helping with the student critical thinking and having formal and informal language situations in chapters; thereby, the activities usually are reading, interpretation and writing that provide to the student an important education.

Keywords: text book; teaching; oral styles; grammar; portuguese language.

1. Introdução

Desde o início dos anos noventa, houve um número significativo de estudos sobre o livro didático de Língua Portuguesa, que permanece como um dos materiais básicos na organização pedagógica e, por isso, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo de ampliar sua qualidade (MARCUSCHI, 2008).

Dentro da perspectiva do trabalho com gêneros orais e com a gramática normativa, deve-se estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos. Isso permitirá, por meio de análises e reflexões sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos que progressivamente ampliam a competência discursiva do aluno; bem como abordar os conceitos da gramática e contextualizá-la, partindo do gênero textual para a definição, porque viabiliza uma compreensão acerca dos aspectos da língua. A partir dessas afirmações, é notória a importância de conter tais recursos nos manuais didáticos, pois possibilitará o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Ante o exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar se a oralidade e a gramática normativa são desenvolvidas no livro didático do 7º ano, Coleção Teláris,

de forma integrada com a leitura, interpretação, produção textual e análise linguística, a partir dos gêneros textuais, visando a competência discursiva do aluno. Assim, a presente pesquisa faz parte de um subprojeto de Iniciação Científica financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Como objetivos específicos, verificar se há uma diversidade de gêneros orais no livro didático e se as atividades contemplam situações formais e informais de uso; ressaltar a relevância do trabalho com a diversidade de gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa; e, por fim, propiciar discussões e reflexões sobre a importância da escolha do manual didático. O livro analisado foi o do 7º ano, da Coleção Teláris, elaborado pelas autoras Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, 1ª edição de São Paulo, editora Ática, 2012; coleção utilizada pelas escolas públicas municipais de Teixeira de Freitas. Para tanto, utilizamos como referencial teórico: Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), Marcuschi (2008), Geraldi (2011), Antunes (2003), Travaglia (2001), Lopes-Rossi (2006), Bazerman (2005), entre outros.

A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo e quantitativo. Primeiramente, realizamos leitura de referencial teórico; posteriormente, análises quantitativas, enumerando os gêneros textuais para observar a diversidade no livro didático; na sequência, realizamos a análise qualitativa, na qual descrevemos as atividades e analisamos se elas contemplam a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística de forma articulada.

Esperamos que a pesquisa auxilie na reflexão sobre os livros didáticos para o desempenho linguístico dos alunos nas escolas e contribua para a formação dos discentes de Letras e futuros leitores desta pesquisa.

2. Referencial teórico

2.1. Importância do livro didático: trajetória e perspectiva de ensino

O Fundo Nacional de Educação (FNDE, 1968) descreve a trajetória e apresentação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); historicamente, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) tem 80 anos de existência, desde 1929. No decorrer, teve diferentes nomes e formas, é voltado para educação básica com exceção da educação infantil; é o mais antigo programa de livro didático. O *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)*, compra e distribui livros didáticos para o Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, ocorre um processo, sendo: adesão, editais, inscrições dos editais, avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento. Além disso, os livros são feitos para serem utilizados por três anos e, dessa forma, beneficiarem mais de um aluno. O aluno tem direito a um exemplar das disciplinas sendo tanto para o Ensino Fundamental como para o Ensino Médio. Fora criado o Sistema de Controle de Remanejamento e Reserva Técnica (SISCORT) com o objetivo de registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica, no âmbito do PNLD.

Diante das políticas envolvidas no desenvolvimento e aquisição, deve-se mencionar e ressaltar a importância do livro didático enquanto suporte metodológico para os professores. Assim, o livro didático, de acordo com Beth Marcuschi (2007, p. 238), “ocupa um lugar significativo, é fundamental que continue a ser descrito, debatido, avaliado no esforço coletivo de ampliar sua qualidade”. A autora destaca também que a qualidade do livro didático está

relacionada com as práticas pedagógicas do professor para com os alunos, e deve oferecer subsídios e alternativas produtivas ao trabalho escolar.

O livro didático é um material instrumentalizado com a finalidade de auxiliar, guiar e facilitar a prática; em sala de aula, é condutor de ideologia nacional e sua função é abarcar textos literários, diversidade de gêneros textuais, trajetória da literatura e pensamentos humanos, também informar sobre um equívoco provocado pela sociedade, que é o preconceito linguístico. Deve-se ensinar a língua portuguesa e suas variações, reflexões sobre o que é língua e o que é gramática. Dessa forma, quando o aluno conhece questões linguísticas e discursivas, amplia sua competência discursiva, e criam-se contextos efetivos de uso da linguagem.

Portanto, ao estabelecer uma prática constante de escuta de textos orais, leitura de textos escritos, de produção de textos orais e escritos, permitindo assim, por meio de análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e a construção de instrumentos, a ampliação da competência discursiva do aluno. Dentro dessas afirmações, é notória a importância de conter tais recursos nos livros didáticos.

Beth Marcuschi (2007) reitera, na mesma perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, quando se ensina o aluno a pensar sobre a própria linguagem, ele realiza uma atividade de natureza reflexiva, contribuindo, progressivamente, para a ampliação da competência discursiva. Outra afirmação pertinente é que, ao admitirmos que a educação é um direito fundamental e que a escola desempenha um papel essencial na formação para a cidadania, conclui-se que o acesso às práticas de letramento deve estar no foco do trabalho em sala de aula.

A autora defende que o Livro Didático de Língua Portuguesa

(LDLP) deve estar em sintonia com as aspirações da sociedade, em termos da formação básica com qualidade social para as crianças e os jovens brasileiros, em uma perspectiva sociointeracionista, em que o conhecimento é compreendido e apreendido como construção histórico-social.

Diante do exposto, Marcuschi (2007) realizou um trabalho pertinente com os livros didáticos para pensarmos nos aspectos de avaliação do material e comparações de coleções. A autora desenvolve uma análise de duas coleções dos livros didáticos, salientando os aspectos positivos e negativos. De forma descritiva, ela faz uma menção a como são contempladas as propostas de escrita; abordagem ao gênero, as condições de produção de texto, revisão e reelaboração. Posteriormente, de forma crítica, destaca a sua opinião.

A autora destaca aspectos que convergem e divergem nas coleções analisadas, definindo como coleção A e B (não mencionando o nome da coleção e editora). Assim sendo, as coleções assumem como perspectiva de trabalho com aspectos convergentes: as dimensões discursivas, social e interativa da língua e desenvolvem atividades pertinentes e de qualidade no que tange a produção textual. Enquanto aspectos que divergem entre as coleções são: a temporalidade textual e a explicitação do gênero a ser produzido. A coleção A apresenta um conjunto de texto e indica o gênero; a coleção B não desenvolve projetos de forma sistemática e deixa de mencionar os gêneros textuais.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2007) destaca aspectos positivos e negativos dos livros didáticos são eles: 1. O crescente estudo nos anos noventa tratou de questões relativas ao livro didático, de forma ampla e no livro de língua portuguesa; 2. A importância dos estudos no livro didático de língua portuguesa, pois é uma ferramenta do professor em sala de aula. Em contrapartida, a autora

destaca um aspecto negativo diante de suas avaliações e análises, que é: 1. Os temas repetitivos de produção de escrita, levando o aluno a elaborar redações que se configuram como mero exercício de escrita, ou seja, com características endógenas (produção textual sem circulação, apenas o professor faz a leitura e corrige).

2.2. Textos orais e reflexões gramaticais: perspectivas de ensino

Os PCNs (1998), sob o viés de textos orais, propõem formas de se trabalhar em sala de aula com os gêneros orais, sendo que uma rica interação a partir de diálogos dos alunos entre si e entre os professores é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação de sentidos e avaliação dos processos envolvidos. Portanto, destacam que cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e na realização de apresentações públicas, como: entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais. Faz-se necessário, portanto, propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato.

Dentro dessa perspectiva do trabalho com a oralidade, os PCNs (1998) reiteram que, deve-se ensinar aos alunos a produzir textos orais, pois contribuirá, sobretudo, para organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala. Dessa forma, são destacadas algumas possibilidades de preparação para o ensino, entre elas: partir das capacidades comunicativas do aluno; oferecer um *corpus* de textos organizados nos gêneros previstos; propor atividades e deixar claro o parâmetro de situação de comunicação. Assim, a partir dessas possibilidades mencionadas pelos PCNs (1998), significa ensinar os procedimentos que possam ancorar a fala e a

situação de comunicação.

Dentro da perspectiva da oralidade no ensino e sua abordagem nos manuais didáticos, Marcuschi (2001) descreve uma análise de como é posta a língua oral nos livros didáticos: em muitos casos confundem-se gírias com dialetos e regionalismo; a língua falada parece ser tratada como uma questão lexical; os exercícios com a linguagem coloquial em sua relação com a linguagem culta; a língua falada não é sistemática, mas pontual e a propósito de elementos não centrais; privilegiam as atividades de oralização, entre outros.

Conforme exposto, Marcuschi (2001, p. 25) destaca um exemplo pertinente do trabalho com a oralidade, que contribui com a formação cultural e com a preservação de tradições não escritas. Como exemplo são os contos populares ainda tão vivos em nossos povos, não só no interior, mas também em áreas urbanas. Também, dedicar-se ao estudo da fala é uma oportunidade de esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação. O autor supracitado destaca “que o sentido da língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, deixando claro que a escola precisa livrar-se de alguns mitos”.

Sob o viés da reflexão gramatical, os PCNs (1998) definem que não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem, destacando que não se deve trabalhar a gramática de forma descontextualizada, pois, bem como uma prática pedagógica, vai da metalinguagem para a língua por meio de exemplificação. Torna-se necessário fazer análises da forma de ensinar e deve-se priorizar a função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos.

Possenti (1996), nessa mesma direção sobre aspectos gramati-

cais, explana que para se trabalhar gramática deve-se entender o conceito. Entende-se, primeiramente, que gramática é um “conjunto de regras”, abordando três perspectivas: conjunto de regras que devem ser seguidas, caracterizado por gramática normativa; conjunto de regras que são seguidas, a gramática descritiva; conjunto de regras que o falante da língua domina, ou gramática internalizada. As duas primeiras maneiras dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade. A terceira maneira de definir a expressão refere-se a hipóteses sobre aspectos da realidade mental dos mesmos falantes.

Nessa linha de pensamento, acerca da gramática normativa, Soares (2007) aborda pontos fundamentais na questão no ensino. Para o autor, os manuais de gramática normativa contêm normas de bom uso da língua para falar e escrever bem, porém, criam-se preconceitos de toda a espécie por se basear em parâmetros muitas vezes equivocados, como: purismo, classe social de privilégio (econômico, cultural, político) e autoridade (gramática, bons escritores), lógica e história (tradição).

Ainda, Soares (2007) afirma que é necessário ensinar a gramática normativa, pois desenvolve a competência comunicativa do aluno de forma que ele seja capaz de utilizá-la adequadamente em determinados contextos a língua. Saber a língua em sua variedade é muito importante para o indivíduo.

3. Análise de dados

3.1. Análise do livro didático do 7º ano – Projeto Teláris – I Unidade – Poema.

Considera-se pertinente a presença dos gêneros, pois são instrumentos cuja apropriação leva o sujeito a desenvolver competência

discursiva e ações nas situações de uso sociais. Os gêneros orais presentes no capítulo I do livro didático do 7º são: relato de experiência de vida, discussão, peça teatral, dramatização, letra de música, filme, notícia, debate, seminário, propaganda, piada, anedota, caso.

O primeiro capítulo do livro didático do 7º ano aborda poema como gênero central, pois o livro seleciona um gênero por capítulo com o objetivo de ensinar o aluno a compreender, bem como a desenvolver atividades, reflexões e produção textual. O capítulo introduz explicando o que é poema e fazendo com que o aluno reflita sobre a distinção de poesia e poema, perguntando, por exemplo, se já ouviram a expressão “a poesia está no ar, o que isso significa?” (Coleção Teláris, 2012, p. 20). Nota-se, a partir da introdução do capítulo, que há diálogo com os alunos, não apenas explicações conceituais e desfocadas do cotidiano. Ainda são abordadas três pinturas, a primeira de Aldemir Martins, acrílico sobre tela; a segunda de Oscar-Claude Monet, Le Bateau Atelier; a terceira de Vincent Van Gogh, Le Moulin de la Galette.



3.1.1. Figura 1: Introdução do capítulo

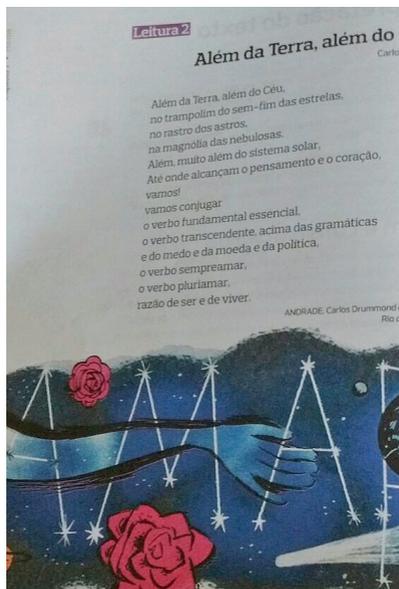
A partir das pinturas é posta a reflexão “O que essas pinturas despertam em você: Indiferença, alegria, saudade, lembranças?” (Coleção Teláris, 2012, p. 21), bem como reflexão com aspectos

comparativos, “Qual das pinturas você diria que tem mais poesia” (p.21). Outra perspectiva abordada é a diferença da linguagem verbal e não-verbal. Diante disso, parte do diálogo, indagando sobre o conhecimento internalizado dos alunos bem como a opinião dos mesmos, posteriormente, o livro didático aborda os conceitos de poesia e poema e destaca um que descreva sobre o poema de Carlos Drummond de Andrade, “Lembrete”, para ser oralizado.

Dentro da perspectiva de como é abordada a oralidade, o livro didático destaca, no tópico “Linguagem e construção do texto”, a distinção de gêneros literários e gêneros não literários para explicar a diferença da linguagem, os recursos utilizados, intenção de cada texto, e que, para a construção do texto, deve-se levar em consideração a escolha da linguagem (objetiva e subjetiva), que se constitui basicamente de: intenção, público, situação e contexto (p. 29); utiliza para exemplificar um texto jornalístico no Jornal do Brasil – “Pessoas e urubus disputam restos” – e o poema de Cruz e Souza “Violões que choram”.

A partir disso, o livro ressalta a distinção de linguagem literária e não literária e onde é mais comum e permitida cada uma; por exemplo, os recursos da linguagem como rimas, figuras de linguagem são permitidos em textos não literários. A abordagem das distinções supracitadas faz com que o aluno perceba a variedade da língua, as situações de uso e recursos, bem como a diversidade dos gêneros literários e não literários e que para cada gênero é utilizada uma linguagem, notando que existe uma variação na linguística, que não se trata de uma língua uniforme. Observemos a imagem a seguir:

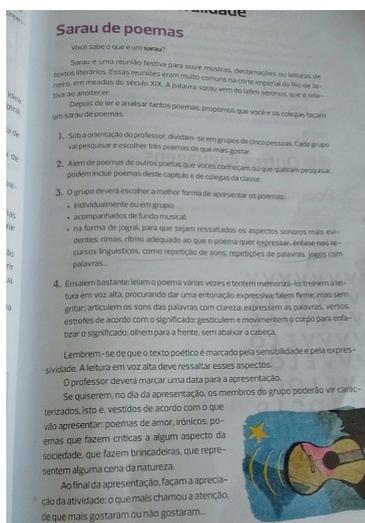
3.1.2. Figura 2: Leitura do gênero poema



A partir da imagem, dentro da perspectiva do trabalho com a oralidade, nota-se que o poema de Carlos Drummond de Andrade, “No meio do caminho”, distingue a diferença da linguagem formal e informal e ressalta as situações de utilização da língua. Utilizando o exemplo do verbo com o sentido de haver, de existir – que é comum na fala informal do dia a dia, mas não seria recomendado utilizar em outros textos –, bem como o exemplo da repetição dos termos como é visto no poema de Carlos Drummond “no meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho” (Coleção Teláris, 2012, p. 31) para evidenciar que no texto literário a repetição é considerada uma forma de enfatizar a ideia, dar so-

noridade, de sensibilizar e produzir emoções, porém, no texto não literário não é adequada a utilização.

Nesse contexto, o LD delimita um tópico “Prática com a oralidade” com a proposta de um sarau de poemas. A princípio, antes do desenvolvimento da atividade, o livro destaca o que é um sarau, apresentando que se organiza com músicas, declamações e leitura de textos literários; bem como, ressalta o surgimento e a origem da palavra.



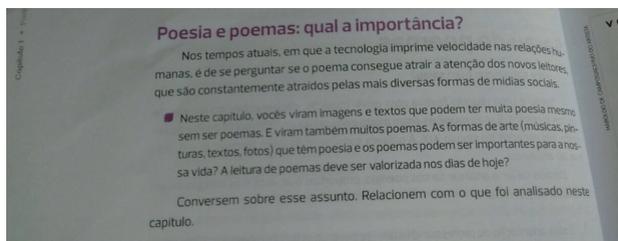
3.1.3. Figura 3: Atividade com o gênero oral

Após a leitura de poemas, no decorrer do capítulo, e do conhecimento do gênero, sob a orientação do professor, tem-se a organização de um sarau: divisão dos grupos, escolha dos poemas

(poemas lidos no capítulo ou buscar outros autores); acompanhados de musicalidade e enfatizando o uso dos recursos linguísticos, como: repetição de sons, palavras, jogos de palavras. O LD sugere também que pode se caracterizar de acordo com o sentido do poema: poemas de amor, irônicos, aspectos da sociedade. E, por fim, uma avaliação do que chamou mais a atenção e se ficou clara a situação de comunicação da língua.

Diante da atividade proposta, nota-se a importância da sua contribuição para a leitura dos poemas em voz alta, o conhecimento da diversidade dos gêneros e a sua aplicabilidade; a forma da linguagem, conhecendo os recursos: articulação dos sons, palavras com clareza, entonação expressiva e gesticulação corporal; desenvolverá também a competência linguística que é a capacidade do indivíduo de produzir e compreender textos e adequar as suas produções.

Nessa mesma direção, o LD menciona “Um bom debate” e, sob o viés do gênero central do capítulo, é proposta uma discussão em grupo sobre a “importância da poesia e poema nos tempos atuais e de que forma a arte (música, pintura, texto e fotos) pode ser importante em nossa vida?” (Coleção Teláris, 2012, p. 34).



3.1.4 Figura 4: Atividade com o gênero oral

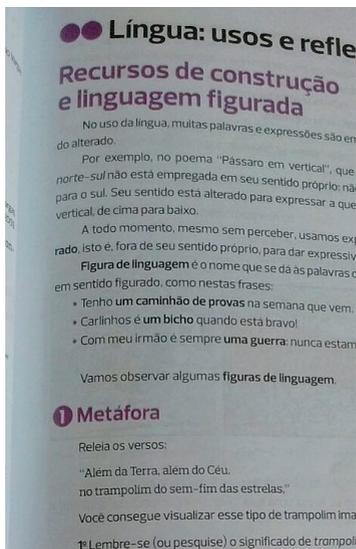
O debate contribui para a articulação da linguagem oral dos alunos, podendo, assim, explicar a eles que o debate, por se caracterizar como um gênero oral, deve ser também elaborado como o escrito, as ideias devem ser organizadas para um melhor posicionamento e desenvolvimento da criticidade, corroborando, assim, com a construção da própria opinião.

Nessa linha de pensamento, o LD destaca, em “Outro texto do mesmo gênero”, o gênero cordel, salientando um dos mais famosos representantes, que é Patativa do Assaré – “A realidade da vida”, sendo proposta a leitura em voz alta, pois preserva o caráter musical do poema, solicita também que seja lido com expressividade, realçando com a voz os recursos sonoros.

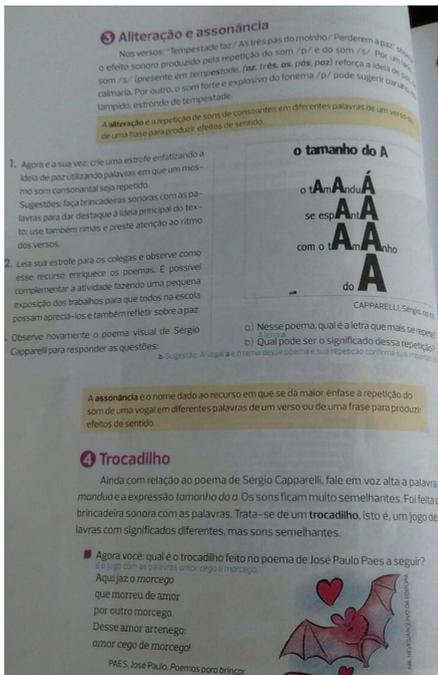
Ante o exposto, observa-se que o trabalho com a oralidade é abordado, pois há sempre tópicos específicos: “Prática com a oralidade”; “Um bom debate”; “Usos e reflexões”; que exploram o trabalho com a modalidade, bem como apresenta um trabalho integrado com a leitura, escrita, interpretação e com a definição do gênero, sendo que desde o início é centrado no gênero poema (mesmo que aborde outros gêneros textuais) e explica sob várias perspectivas. Tem-se, portanto, reflexões sobre o uso da língua e não apenas apresentação de conceitos e aplicabilidade.

Nesse capítulo, em relação à gramática, são abordados em “Língua: usos e reflexões” recursos de construção e linguagem figurada. Os recursos explanados são: metáfora, personificação, aliteração, trocadilho. Observe a imagem a seguir:

3.1.5 Figura 5: Abordagem dos elementos gramaticais



Nota-se que a imagem parte do gênero poema, não abordando fenômenos gramaticais descontextualizados, bem como a atividade leva o aluno a refletir, pois não são feitas perguntas apenas com a função de repetir o que está no texto, mas sim indaga sobre o que quer dizer a presença da metáfora no texto. Observe a figura abaixo de outra atividade analisada sob a perspectiva do trabalho com a gramática.



3.1.6 Figura 6: Elemento gramatical

A abordagem é sobre aliteração e assonância. Antes, a atividade apresenta uma explicação sobre o assunto, abordando primeiramente um verso para explicar; posteriormente, a definição. A atividade solicita uma produção a partir dos conhecimentos prévios da figura de linguagem, bem como fazer uma exposição das produções para a escola com o objetivo de refletir sobre o tema, que é a paz. A questão 2 da atividade, pergunta, a partir do poema visual de Sérgio Capparelli, qual a consoante que se repete e qual o significado dela

no texto. Assim, ao perguntar o significado, produzir o gênero e expor, contribui para a reflexão do aluno bem como demonstra a função do conteúdo não sendo algo preso à sala de aula e demonstra as situações de uso da língua.

Neste capítulo, a abordagem do recurso da língua é posta de forma contextualizada, pois tem-se uma diversidade de gêneros textuais tais como: poema, poema visual, imagens, fotografias, tira, letra de música, fazendo com que o conteúdo não seja explanado de forma fragmentada e descontextualizada. Ainda se trabalha a reflexão do aluno a partir dos recursos, pois são abordadas perguntas como “qual significado?”; “o que quer dizer?”; “quais ideias podem ser alcançadas?”; “que relação pode estabelecer?”. Tais perguntas fazem com que o aluno reflita na atividade e não apenas copie respostas prontas do texto analisado.

4. Conclusão

Foram através de leitura do referencial teórico e análise quantitativa e qualitativa do livro didático do 7º ano do ensino fundamental II que se alcançaram os resultados da pesquisa. Em relação à análise, primeiramente, realizamos a contagem dos gêneros textuais e, posteriormente, de forma descritiva, analisamos a qualidade das atividades no livro para verificar se contempla de forma integrada o ensino de língua portuguesa. Quanto à diversidade de gêneros orais presentes nos livros didáticos do 7º ano são apresentados no total: relato de experiência de vida, discussão, peça teatral, dramatização, letra de música, filme, notícia, debate, seminário, propaganda, piada, anedota, caso.

Ante o exposto, vale ressaltar que há mais gêneros escritos do que orais²; e a abordagem dos gêneros orais apresenta os mesmos

2 Constatou-se a afirmação a partir da análise da presença dos

tópicos em todos os capítulos; o capítulo analisado aborda as situações formais e informais da língua, evidenciando as variações linguísticas e, a cada capítulo, o livro seleciona um em específico para desenvolver leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística dos alunos.

Tendo como pressuposto que os livros didáticos devem trabalhar com a oralidade, verificamos que a modalidade é abordada e explorada, pois tem sempre tópicos específicos para trabalhar com as habilidades da língua oral, sendo: “Prática com a oralidade”, “Um bom debate”; “Usos e reflexões”. E, no trabalho com a gramática, as explicações partem do gênero textual, contextualiza as atividades com o texto, partindo da leitura e escrita, sendo que aborda, em algumas atividades, a função social. Ainda notamos que o livro analisado apresenta um ensino gramatical reiterando a distinção da linguagem formal e informal e de características coloquiais da língua; bem como uma forma linear da abordagem gramatical, pois tem-se a definição, classificação e exercitação, abordando perguntas, comparações, situações.

Dessa maneira, o livro didático desenvolve de forma sequencial, integrada, o trabalho com a leitura, interpretação, produção de texto e análise linguística, contribuindo, assim, para a competência discursiva dos alunos, visto que é um dos objetivos propostos pelos PCNs (1998).

Observamos a importância de analisar o livro didático, considerando que ele é uma ferramenta muito utilizada em sala de aula, dessa forma, seu processo de análise e escolha pelas unidades escolares deve ser pautado em uma análise crítica. O conhecimento da diversidade de gêneros textuais – constatada no livro analisado – por sua vez, contribui para o desenvolvimento da criticidade, gêneros escritos e orais no livro didático do 6º ao 9º ano, mas o objetivo da pesquisa era mencionar apenas a quantidade dos gêneros orais.

como também, o indivíduo pode adquirir a capacidade de utilizar o gênero adequado ao contexto social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

Cortez, 2005.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teóricos metodológicos. In: *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de

Janeiro: Lucerna, 2005.

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

COSTA VAL, Maria da Graça Costa Val. MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte:CEALE/Autêntica, 2005.

BARGOTTO, Ana Maria Trinconi. *Projeto Teláris: Português*. Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin, Vera Lúcia de Carvalho Marchezi. – 1. Ed. – São Paulo: Ática, 2012. (Projeto Teláris: Português)

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Lopes-Rossi (2006)

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Procedimentos para estudo de gêneros discursivos*. Intercâmbio, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em < www.pucsp.br/pos/lael/intercambio.>

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: Gêneros textuais e ensino. 3. ed. Rio de Janeiro Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Oralidade e Ensino de Língua: uma questão pouco “Falada”. In _____ (Org.). Angela Paiva Dionísio, Maria Auxiliadora Bezerra. 3 ed. *O livro didático de Português: Múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna 2005. P. 21 – 33. _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1998.

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2001.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO E INTRODUTÓRIO DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Isabela Lapa Silva

Viviane Rufino da Silva^{1*}

Resumo: Este artigo objetiva fazer uma breve introdução à história da Análise Crítica do Discurso (ACD), apresentando suas origens e seus expoentes. Ressaltamos seu aspecto inovador, conciliando a análise linguística e a análise social, e as posturas adotadas nas pesquisas dessa área. A partir disso, trabalhamos na definição e na delimitação dessa área do conhecimento, desenvolvendo os conceitos fundamentais apresentados por ela. Além disso, buscamos trazer à discussão como a ACD encontra-se hoje e quais perspectivas ela construiu.

Palavras-chave: ACD; discurso; análise crítica.

Abstract: This article aims to make a brief introduction to the history of Critical Discourse Analysis (CDA), presenting its origins and exponents. We outlined its innovative aspect, combining linguistic and social analysis, as well as the approaches adopted in this research area. From that, we worked on the definition and delimitation of this area of knowledge by developing the fundamental concepts underlying it. In addition, we sought to discuss its status nowadays.

Keywords: CDA; discourse; critical analysis.

1 ^{*} Graduandas em Letras Bacharelado pela Universidade Federal de Pernambuco. Artigo realizado para a disciplina de Linguística I, sob a orientação do Prof. Dr. Iran Ferreira de Melo.

1. Introdução

Este artigo tem por objetivo expor brevemente um panorama sobre a Análise Crítica do Discurso (ACD). Começaremos com dados mais históricos, expondo em que momento essa área do conhecimento surgiu, bem como as circunstâncias que lhe deram impulso e sustento face aos paradigmas mais tradicionais da Linguística. Mostraremos também quais foram os nomes que tomaram a frente dessa nova abordagem, a qual é marcadamente transdisciplinar, e que, buscando análises fundamentadas nos processos linguísticos e sociais, os quais configuram e perpassam os discursos orais e escritos, discute sobre essa ação e suas articulações em meio à intrincada rede de práticas sociais da vida humana. Para tratar desta abordagem é necessário ainda esclarecer que essa adota a concepção da linguagem como prática social e, portanto, lugar de interação, considerando a relação interna, recíproca e dinâmica entre língua e sociedade. Dessa tensão, surge o interesse da ACD, que propõe uma teoria prática e crítica para o estudo de transformações sociais, a partir da análise de novos usos linguísticos em suas múltiplas dimensões e funções, de forma situada, desvelando os papéis dos discursos na consolidação ou, com mais ênfase, na ruptura de estruturas sociais desiguais de poder. Esse novo olhar que surge com a ACD permite que sejam desenvolvidas importantes críticas diante de problemas sociais em voga e interligadas com “discursos institucional, político, de gênero social e da mídia (no sentido mais amplo), que materializam relações mais ou menos explícitas de luta e conflito” (WODAK, 2004, p. 224). Dessa forma, em síntese, veremos as origens da ACD e por quais meios ela se estabeleceu, assim como as distinções e semelhanças entre suas vertentes de ação, suas bases conceituais e seus efeitos alcançados e possíveis, nos campos teóricos e práticos, abrangendo não só a vida acadêmica, mas o espaço social como um todo.

Para dar conta de tais objetivos, usaremos como referencial teórico, expoentes importantes na discussão e desenvolvimento dessa área, como Resende e Ramalho (2011), Amaral Oliveira (2013), Foucault (1999; 1989), aqueles que impulsionaram e continuam impulsionando esta, ainda jovem, área do conhecimento, como Fairclough (2001) e van Dijk (2008), além dos artigos de Resende (2012), Wodak (2004), Magalhães (2005), Caldas-Coulthard (2007) e Ferreira de Melo (2009). Dividiremos o trabalho nos seguintes seções: história da ACD, com dados históricos acerca do contexto de surgimento desta área; o que é ACD, a fim de construir e desenvolver junto ao leitor, a definição mais sólida e clara do que esse campo de investigações representa de novo; conceitos preliminares, em que trabalharemos noções fundamentais para a elaboração de uma abordagem crítica, que, de certa forma, já foram apresentados nos tópicos anteriores, facilitando a assimilação dessas bases conceituais; a ACD hoje, em que trataremos do estado da arte dessa ciência no mundo e no Brasil; e, por fim, a conclusão, onde faremos um comentário geral sobre as pesquisas feitas em torno desse campo.

2. História da ACD

A Linguística Crítica representa um momento decisivo para o que viria ser a Análise Crítica do Discurso. Isso porque ela simbolizou o primeiro passo em direção a uma abordagem que tentava promover a análise linguística textual conjugada a uma teoria social, dando maior atenção aos processos linguísticos em usos políticos e ideológicos, como relembra Fairclough (2001). Em Magalhães (2005), a Linguística Crítica é apontada como o germe inicial da ACD. Ela surgiu durante os anos 70, como uma linguística funcionalista na linha proposta por Michael Halliday (um dos fundadores da Linguística Sistêmico-funcional), na universidade de *East*

Anglia, na Grã-Bretanha. Ela não focalizava apenas os aspectos formais da linguagem, mas reconhecia a conexão entre a sociedade e a linguagem, e o papel desta na estruturação de relações de poder, propondo um estudo que revelava direcionamentos ideológicos por detrás de escolhas lexicais e sintáticas, apresentando uma análise linguística para chegar às visões de mundo implícitas no contexto das estruturas sociais, usando como objeto de estudo textos orais e escritos complexos, sobretudo os discursos difundidos pelas grandes mídias de suporte impresso da época. Com isso, a LC foi um ímpeto para o que conheceríamos posteriormente como Análise Crítica do discurso.

A ACD surgiu a partir de um grupo de estudiosos, após um simpósio em Amsterdã, Holanda, em janeiro de 1991. Esses linguistas eram Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. Eles pretendiam criar um método dinâmico para analisar a linguagem que abarcasse, de forma crítica, desde as teorias linguísticas às ciências sociais, mostrando seus pontos de contato e seus desdobramentos possíveis. Já no início, como aponta Wodak (2004), os estudos de análise crítica foram heterogêneos, tanto em aspectos metodológicos quanto em aspectos teóricos, mas a articulação dos pontos de semelhanças permitiu a estruturação de um grupo que discutiu, naquele momento, tendências presentes até hoje. Esse início institucional, a partir de Amsterdã, favoreceu, durante três anos, um grupo de intercâmbio chamado ERASMUS. Vários projetos marcaram esse começo, como o lançamento da revista *Discourse and Society* (1990), editada por van Dijk, a qual teve uma edição especial após o começo do intercâmbio, reunindo as diferentes visões e preferências investigativas de cada estudioso do grupo. Magalhães (2005) aponta que esse periódico ganhou peso internacional devido às discussões promovidas em seus textos, disseminando a área da análise crítica e dan-

do-lhe grande parte do seu reconhecimento no meio acadêmico.

Após esse encontro em 1991, a ACD passou a constituir-se como um grupo internacional heterogêneo e unificado de estudiosos. Heterogêneo, porque reunia diferentes caminhos de análise linguística como meio de estudo das mudanças sociais, e unificado, porque apresentava, nesses caminhos, características em comum, tais como a transdisciplinaridade, o foco no poder mobilizador da linguagem para fins de transformações efetivas nas configurações de redes de poder, o posicionamento combativo dos pesquisadores, entre outros traços, que serão vistos mais adiante em conceitos preliminares. Outro elo entre as perspectivas dos pesquisadores era a forma como concebiam o conceito de discurso. Eles entendiam que esse era um evento tridimensional, como aponta Fairclough (2001): ele era tomado como um texto, uma prática discursiva e uma prática social, colocando a ACD a serviço de uma investigação da maneira pela qual se moldam identidades, papéis sociais, interpretações, e, dessa forma, da maneira pela qual se estruturam as complexas relações entre discurso e sociedade, consideradas na opacidade semântica da linguagem, na sua mutabilidade e tensões intrínsecas em torno do poder. Wodak (2004) comenta que passaram a ocorrer simpósios anuais, após o impulso inicial do encontro em Amsterdã, e, cada vez mais, estudiosos juntaram-se em prol desse novo paradigma de Análise do Discurso, unificado em torno de um itinerário de pesquisas com foco nas semelhanças, e não nas diferenças dos aspectos a serem focalizados nas abordagens. Dessa filiação entre influências dos estudos da LC e o desenvolvimento da ACD, os anos 1970 testemunharam o surgimento de uma forma de análise do discurso que reconhecia o papel da linguagem na estruturação de relações de poder na sociedade, como aponta Wodak (2004). Esses estudos da LC, somados com o trabalho desenvolvido em *Language and Control* (1979) e o de Fairclough (1985), no

Journal of Pragmatics, no qual usou a expressão “análise do discurso crítica” pela primeira vez, contribuíram para que, anos depois, em 1991, a ACD viesse a se instaurar como um campo de estudo de fato e com maior alcance, mostrando que não veio apenas para dar conta de um quadro analítico, mas, sim, para investigar o potencial da linguagem em relação à reprodução e consolidação e/ou desconstrução e reconstrução das forças que perpetuam desigualdades sociais. De acordo com Foucault (1989), esse olhar da língua e, portanto, dos discursos como ferramentas de mudanças culturais mais amplas, ganharam relevo com o papel central que a linguagem passou a desempenhar nas transformações da modernidade, passando a ser estudado por outras áreas das ciências humanas além da Linguística. Tais práticas em prol de uma luta constante por uma realidade segregada em tantos sentidos, só ganharam ainda mais força com essa ascensão da relevância dos discursos, que como as demais práticas sociais, são formas históricas, díspares, heterogêneas e em constante transformação de se inscrever numa sociedade cada vez mais marcada pela disputa de poder, enquanto indivíduo ativo, singular e partícipe de uma coletividade. Sobre as complexas relações presentes na sociedade, Foucault diz que é preciso:

não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras, mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe – não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. (FOUCAULT, 1999, p. 183).

A ACD analisa também a linguagem em relação à ideologia, considerando que esta constitui e embasa a linguagem, concreti-

zando-se nas suas práticas discursivas. Fairclough (2001, p. 117) afirma: “entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação”. Fairclough (2001), ao comentar os estudos de Pêcheux, por sua vez baseados no filósofo Althusser, destaca ainda que a ACD aprofunda as contribuições desses estudiosos no campo da linguagem, ao enfatizar como a sociedade se constrói pela via da linguagem, moldando realidades e sujeitos, focalizando que as questões que a atravessam, como poder e hegemonia, são vistas numa relação dialética, e enxergando na linguagem não só o elemento constitutivo dos sujeitos, mas por isso mesmo, uma via de alteração, de subversão, que estes dispõem para conferir um novo tratamento a realidade, dando voz a práticas não dominantes. Nesse sentido, Fairclough (2001) diz que a luta hegemônica se instaura na associação, desmembramento e reorganização de elementos discursivos, numa relação dialética entre as estruturas e eventos os constituem; levando em consideração que as bases estruturais são ordens de discurso mais ou menos instáveis e que o texto é tomado na sua intertextualidade, mobilizando textos e convenções outras, ele conclui que:

Pode-se considerar uma ordem de discurso como a faceta discursiva do equilíbrio contraditório e instável que constitui uma hegemonia, e a articulação e a rearticulação de ordens de discurso são, conseqüentemente, um marco delimitador na luta hegemônica. Além disso, a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem

de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-4)

Os jogos de poder que se constroem pelas práticas sociais diversas e a relação entre elas, constituem um quadro em que as fronteiras do “eu” e do “outro” nem sempre são respeitadas, muitas vezes sendo violadas, silenciadas e cerceadas por múltiplas forças de interferências, materializadas nos discursos que replicam desigualdades. Todavia, são nessas mesmas relações que se produzem sentidos sobre si e sobre o mundo e estes interferem na realidade, como já foi dito, no sentido de acomodar ou modificar circunstâncias de grande disparidade e dominação do outro, que por diversas razões não comunga das mesmas práticas discursivas hegemônicas. Essa relação complexa e tensa de duplo sentido entre os sujeitos e a linguagem torna a ACD uma teoria bem mais aprofundada que a LC, apesar desta ter aberto um importante caminho dentro das pesquisas linguísticas da época. Além dessas particularidades entre AC e LC, há, contudo, outras diferenças importantes a serem ressaltadas:

não obstante, considerar a ACD como uma continuação a LC é uma redução de questões fundamentais que foram explicitadas pela ADC, tanto em termos teóricos como metodológicos. A ADC estuda testes e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sócio-histórico. Enquanto a LC desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos, a ADC desenvolveu o estudo da linguagem como prática social, com vistas à investigação de transformações na vida social contemporânea (Fowler 1996; Fairclough 2001). A ADC

oferece uma valiosa contribuição de linguistas para o debate de questões ligadas ao racismo, à discriminação baseada no sexo, ao controle e à manipulação institucional, à violência, à identidade nacional, à autoidentidade e à identidade de gênero, à exclusão social. (MAGALHÃES, 2005, p. 3)

Outras áreas de estudo da linguagem já haviam se voltado para além das suas estruturas formais. A primeira delas foi a Sociolinguística, que, com influências de áreas como a Antropologia e a Sociologia, percebeu a necessidade de “desenvolver uma disciplina mais voltada para o social e preocupada com os problemas de grupos menos favorecidos”, como expõe Caldas-Coulthard (2007). O objeto de estudo dessa área eram as variações linguísticas – olhando para as produções orais – discutidas sob o prisma do lugar social ocupado pelo falante, suas experiências, idade, classe social etc., relacionando o linguístico com o social. Apesar de incluírem categorias sociais em seus estudos, os teóricos não explicavam, a partir do instrumento linguístico, as relações de poder que envolviam tais categorias. Caldas-Coulthard (2007) segue apontando que a interpretação crítica dos discursos foi iniciada pela Linguística Sistêmico-funcional com a proposta da linguagem como uma semiótica social feita pelo estudioso Michael Halliday. Os estudos sobre os discursos ora apresentavam uma postura crítica, tentando mostrar como o discurso é condicionado por ideologias e pelas relações de poder, ora apenas descreviam as práticas discursivas sem refletir sobre elas e pensar em caminhos de mudança. A Pragmática, com um tempo, estabeleceu-se como nível de estudo da Linguística, o que contribuiu para os estudos concretos da linguagem, trabalhando com os significados extraídos a partir de um contexto extralinguístico. Mas Wodak (2004) explica que a Sociolinguística e a Pragmática tradicional correlacionavam as

variáveis contextuais de forma simplista e ingênua com o sistema linguístico, e a LC e, posteriormente, ACD, tentavam evitar estabelecer esse tipo de relação transparente entre textos e o social, promovendo uma análise profunda dos sentidos ocultos nos discursos e suas consequentes implicações sociais.

Assim, chegamos à conclusão de que a LC de Halliday, também um dos fundadores da Linguística Sistêmico-Funcional, trouxe grandes contribuições para a ACD, como

a análise multifuncional de uma sentença, que é uma forma de se investigar a sentença, visando contemplar as três funções sociais da linguagem, preconizadas por Halliday (1970, 1985) e presentes em qualquer enunciado: a função ideacional, isto é, a representação social possível de se atribuir aos objetos do discurso durante sua produção; a função interpessoal, as ações sociais que se efetivam no momento da produção discursiva; e função textual, ou seja, a forma como se estrutura o texto indica determinadas ideologias e intenções de quem o produz. (MELO, 2009, p. 10).

De acordo com Melo (2009), Halliday deu continuidade aos estudos que defendiam a forte influência das circunstâncias sociais na forma linguística. Ideia similar é desenvolvida por Fairclough (2001), como já mostramos, e compartilhada no texto de Caldas-Coulthard (2007): “toda instância discursiva tem três camadas ou dimensões – é texto falado ou escrito, é uma interação entre pessoas e é a ação social”. Apesar de a ADC ser oriunda da LC, aquela ganhou forças teóricas grandes e mais aprofundadas, trazendo resultados de extrema importância para a Linguística. Dentre os nomes que se destacaram ao longo da instituição da ACD como um paradigma na academia, e que desenvolveram ou desenvolvem

trabalhos dentro da área, destacam-se Teun van Dijk, Gunther Kress, Norman Fairclough, que tem suas contribuições discutidas em Melo (2009).

Van Dijk realizou importantes trabalhos na ACD, interligando essa área com a Linguística de Texto e, sobretudo, com os estudos da cognição social. Em seus estudos, procurou observar o papel do discurso para o processamento da linguagem e, lançou um modelo cognitivo que tratava do entendimento do discurso pelos indivíduos, constituindo-se como ponto de partida para os demais modelos seguintes. A sua visão sociocognitiva dos discursos gerou muitos frutos, como a noção de acesso discursivo. Esta tratava da forma que era dada aos indivíduos de inserir-se em domínios de discursos de prestígio. Portanto, van Dijk também se preocupava em dar voz, através do discurso, àqueles que eram excluídos socialmente, isto é, que estavam nas margens dos jogos de poder, por isso estudou vários domínios discursivos. Ele classificou duas formas de manipulação discursiva para inserir tais grupos sociais; elas são a voz reportada, quando se faz uso do discurso apregoado por esses grupos, constituindo, portanto, um acesso direto à palavra, o que ele chama de construção predicativa, e quando desse grupo é falado algo, ou seja, é feito um comentário sobre ele, construindo uma imagem desses grupos por meio de um acesso indireto. A forma como tais grupos excluídos têm acesso a determinados tipos de discurso indicará qual representação social eles terão.

Gunther Kress constituiu-se “o porta voz” da escola de Halliday, na ACD, desenvolvendo e aprofundando a noção de Semiótica dentro dessa área. Como este campo trata das representações, levando em consideração signos linguísticos ou não, Kress expandiu o seu olhar para as representações além da palavra. Ele buscou entender como as diferentes sociedades valorizavam variados modos de representação, tentando entender que efeitos tais recursos repre-

sentacionais ocasionam na formação de cada indivíduo. Em Melo (2009), tem-se que Kress se destaca no desenvolvimento de teorias multimodais, ou seja, o texto não se realiza como prática, apenas, nas modalidades escrita ou falada, mas também no formato da letra escolhida, no semblante daquele que fala, na imagem somada aos significados expressos pelo material linguístico, interligado ao contexto de uso.

Norman Fairclough é responsável por postular o método da vertente mais atuante da ACD. Esse método chamado de Análise do Discurso Textualmente Orientada (ADTO) e é baseado na concepção de Teoria Social do Discurso, pois a ACD busca analisar as relações entre o discurso e os demais planos e usos dessas práticas sociais. Por isso, Magalhães (2004) aponta que, em Fairclough (1989), são estabelecidas as teorias sociais que sustentam a ACD com um *corpus* variado para delimitar a abordagem discursiva. Ela faz uso de uma análise de três níveis dos estudos discursivos, citados anteriormente, para mostrar que este é simultaneamente um texto, uma prática discursiva e uma prática social. Pelos três aspectos, Melo (2009, p. 13) aponta que “calca-se a perspectiva tridimensional do discurso concebida pelo autor e entendida, respectivamente, como a dimensão da análise linguística, da análise do processo interacional e da análise de circunstâncias organizacionais e institucionais da sociedade”. Ele considera como base do seu método, a ideia de discurso como constituído socialmente, mas também, potencialmente um elemento constitutivo desse mesmo social, o que configura, vale reforçar, uma relação dialética de formação dessas ações. Esse olhar tenta revelar o aspecto transformador das práticas discursivas e não apenas seu papel de aparelhamento e de redução, como acontece na Análise do Discurso de vertente francesa de linha pecheutiana, desconsiderando a face de luta e de resistência que as mesmas práticas discursivas podem apresentar, mas que

historicamente é através das quais se subjugam, excluem e reafirmam estruturas desiguais de poder. Dessa maneira, a ACD refuta a noção de assujeitamento, em que o indivíduo se submete passivamente às determinações sociais por meio dos discursos, como é criticado por Fariclough (2001) e Oliveira (2013), acerca dos estudos de Pêcheux. Nesse sentido, os analistas críticos não veem como o sujeito pode se manter passivo diante das práticas sociais que executa, justamente por considerá-las um elemento constitutivo do humano, influenciando-o e sendo o meio pelo qual este atua, produzindo “perspectivas de mundo” a cada interação, as quais podem ser questionadas, reelaboradas e/ou estabilizadas.

No Brasil, temos como expoente da ACD as pesquisadoras Viviane Resende e Viviane Ramalho. As duas pesquisadoras mantêm vínculo com a Universidade de Brasília (UnB) e foi lá que a abordagem da análise crítica chegou e se desenvolveu com mais força no país. Em Magalhães (2005, p. 2) (também pesquisadora bastante atuante na área) é comentada a controvérsia acerca da tradução do termo *Critical Discourse Analysis* que, no Brasil, ficou “Análise do Discurso Crítica”, pois aqui: “a tradição de estudo de discurso é forte. Só para ilustrar esse ponto, o livro de Orlandi, *A linguagem e seu Funcionamento*, foi publicado em 1983 (1ª ed.). Essa tradição acadêmica consolidou-se no Brasil com a expressão *análise do discurso* (Orlandi, 1999)”.

3. O que é a Análise Crítica do Discurso (ACD)?

A ACD é uma perspectiva linguística que articula a história e a sociedade à linguagem, em toda sua dinamicidade, e oferece meios para, a partir dos estudos aprofundados do discurso, serem esmiuçados os sentidos visíveis e invisíveis que os constituem, abrindo um leque de possibilidades interpretativas críticas acerca da cul-

tura de um povo em um determinado tempo. Por isso, segundo Resende (2001, p. 25), a ACD resultou de um aprimoramento do enfoque discursivo como parte de práticas sociais dos diversos âmbitos humanos. Assim, podemos considerar uma das características marcantes da ACD, a preocupação com as interações sociais sob este enfoque provocativo, profundo e reflexivo e como caminho para construção de novos cenários sociais. Desse modo, foi necessária a criação de uma teoria que fosse aplicável, que representasse o potencial transformador amplo através da análise de mudanças no uso linguístico, trazendo à tona os múltiplos sentidos de uma reflexividade sobre o que fazemos com a linguagem e o que podemos fazer, ao tomar consciência do seu potencial.

A análise crítica do discurso (ACD) é um tipo de investigação analítica discursiva que estuda principalmente o modo como o abuso do poder social, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político. Com essa investigação de natureza tão dissidente, os analistas críticos do discurso adotam um posicionamento explícito e, assim, objetivam compreender, desvelar e, última instância, opor-se à desigualdade social (VAN DIJK, 2008, p.113)

O uso da linguagem dá-se pela estrutura social em que o homem está inserido, e a ACD surge para defender um pensamento reflexivo a respeito dessa estrutura e dos usos da linguagem, a qual, sozinha, não é detentora de um poder acentuado. Portanto, os proponentes da ACD estão interessados em desenvolver um modo de análise crítica das práticas de linguagem, visando expor os processos de produção e interpretação linguística, caracterizados por

tensões sociais, contemplando, com isso, a dimensão da mudança social por meio de novas ações discursivas. Defendem, portanto, como diz van Dijk (2008, p. 114), que os analistas críticos tenham “a consciência explícita do seu papel na sociedade”. Wodak (2004, p. 236) reforça que

para a ACD, a linguagem não é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela. Isso explica porque a LC com frequência adota a perspectiva dos que sofrem, e analisa criticamente a linguagem daqueles que estão no poder, que são responsáveis pela existência de desigualdades e que também dispõem dos meios e oportunidades para melhorar as condições gerais.

Por meio da ACD, vemos que o discurso tem uma vestimenta política e ideológica, podendo ser articulado e rearticulado por novas e possíveis ordens discursivas e, por constituir-se como parte de uma estrutura social, pela qual é moldado e é um dos seus constituintes, mantém uma relação de interioridade dialética com a sociedade. Fairclough (2001) contesta o modo com que aqueles que se apropriaram dos estudos saussurianos colocam o discurso, associando-o aos usos individuais da língua (*parole*) e, portanto, usos imprevisíveis, caóticos e assistemáticos. Fairclough nega também as concepções sociolinguísticas, pois, mesmo defendendo o estudo científico dos usos da linguagem em uma perspectiva social, tem uma visão situada de apenas um lado dessa equação, não explorando a faceta fundamental do discurso para a configuração, repetição e transformação da estrutura social. Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 90) destaca a visão que adota sobre essa prática: “Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual

ou reflexo de variáveis situacionais”. E redimensionando esse evento dentro das atividades humanas, diz:

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p.91)

4. Conceitos preliminares

Os fundamentos epistemológicos da ACD deram-se à acerca da Escola de Frankfurt e da Teoria Crítica apreendidas por Michel Foucault, que, com um pensamento filosófico, postulou a máxima: “Saber é poder”. A Teoria Crítica procura observar o todo da sociedade contemporânea, contribuindo para uma concepção da realidade na qual se atestam a existência de discursos empiristas, ou seja, discursos frutos de diferentes experiências, e que enxergava o sujeito numa perspectiva imanente de relações que constituiriam um correlato na subjetividade deste, isto é, modos de ver e pensar a partir de diferentes experiências sociais, históricas e culturais. Esses discursos múltiplos favoreceram os processos de mudanças sociais, dando margem para que novas “histórias” (ou “histórias menores”) fossem legitimadas ao lado daquelas tidas por tanto tempo como oficiais, alterando e acrescentando a consciência dos indivíduos o poder da linguagem. Assim, a Teoria Crítica foi “a mola mestra para a concepção sociológica de boa parte do que se produziu na ACD, visto que esta propõe um diálogo entre as ciências humanas e tenta sintetizar teorias linguísticas com as teorias das Ciências Sociais”

(MELO, 2009, p. 10). Ou seja, ressaltou a consistência de uma abordagem social e, ao mesmo tempo, discursiva que constituiu visões interpretativas críticas das práticas sociais em sua diversidade.

Mesmo com a heterogeneidade do corpo teórico da ACD, as várias formas dessa disciplina ser apresentada guardam semelhanças entre si, o que permite a unicidade e coerência dos estudos na área. São pelo menos três pontos fortes em comum, segundo Resende (2012), “a interdisciplinaridade, o posicionamento e a utilização das categorias linguísticas como ferramentas para a crítica social”. Essas características complementam-se entre si e são basilares da ACD, mobilizando conceitos como crítica, discurso, hegemonia, poder e ideologia.

O conceito de crítica que é amplamente usado na ACD tem várias concepções ligadas à Escola de Frankfurt, à noção de crítica literária e, ainda, à noção marxista. Para Magalhães (2004), uma noção geral de crítica seria “distanciar-se dos dados, situar os dados no social, adotar uma posição política de forma explícita e focalizar a autorreflexão (sic)”. Magalhães (2004) também salienta que as aplicações práticas dos resultados das análises críticas são de extrema importância para essa área, pois contribuem com a expansão das posturas da ACD, as conexões com as várias áreas das ciências humanas, a postura de crítica e de reflexão acerca dos problemas sociais vigentes para além dos muros da academia, usando o discurso e as demais ferramentas linguísticas para enxergar meios que rompem com estruturas desiguais de poder. Essa postura deve inspirar as demais áreas do conhecimento através dessa postura como proposto em:

além da descrição ou da aplicação superficial, a ciência crítica de cada campo do conhecimento levanta questões que vão além, como as que dizem respeito à responsabili-

dade, interesses, e ideologia. Ao invés de focalizar problemas puramente acadêmicos ou teóricos, a ciência crítica tem como pontos de partida problemas sociais vigentes, e, assim, adota o ponto de vista dos que sofrem mais e analisa de forma crítica os que estão no poder, os que são responsáveis, e os que dispõem de meios e oportunidades para resolver tais problemas. (VAN DIJK, 1986, p. 4 apud WODAK, 2004, p. 223)

O conceito de discurso ganhou relevância com a chamada “virada discursiva” pela qual passaram as Ciências Sociais da contemporaneidade, quando os estudos discursivos passaram a ser relevantes para essa área também. Resende (2012) afirma que, para Fairclough (2000), esse interesse surgiu pelas teorizações do papel da linguagem na modernidade, percebido na enorme quantidade de textos que circulam na sociedade e em todos os campos da atividade humana. A noção de discurso, como um momento na intricada rede de práticas sociais humanas, foi disseminada ainda mais a partir dessa grande reviravolta nos estudos das humanidades. De certa forma, segundo Resende (2012), a ACD veio equilibrar a abordagem das Ciências Sociais e da Linguística acerca do discurso, pois à primeira faltavam ferramentas para a análise e à segunda faltavam um olhar abrangente do social e da Teoria Social Crítica. Vale destacar que o conceito de discurso se articula com o de prática social.

De acordo com Harvey (1992), toda prática social é composta de momentos articulados e irredutíveis a um. Na recontextualização para a ADC (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), os momentos constituintes de uma prática social são discurso e semiose, atividade material, relações sociais e fenômeno mental (crenças, valores, desejos). Nessa perspectiva, o discurso é considerado um

momento da prática social ao lado de outros momentos igualmente importantes – o que, portanto, também devem ser privilegiados na análise, pois o discurso é elemento da prática social que constitui outros elementos sociais assim como é informado por eles em uma relação dialética de articulação (RESENDE, 2012, p.104).

Assim, é evidente que o conceito de discurso trabalhado na ACD pressupõe que não se deve analisar apenas as relações entre os diferentes momentos das práticas sociais, mas também o contexto sócio-histórico que permeia essas práticas, além de aspectos que extrapolam os âmbitos discursivos. Só assim, alcança-se a conexão entre análise discursiva e a crítica social proposta pela ACD. Van Dijk (2008, p.116) diz que:

o uso da linguagem, o discurso, a interação verbal e a comunicação pertencem ao micronível da ordem social. O poder, a dominação e desigualdade entre grupos sociais são tipicamente termos que pertencem a um macronível de análise. Isso significa que a ACD tem que estabelecer teoricamente uma ponte que preencha a bem conhecida “lacuna” existente entre os enfoques micro e macro - evidentemente, uma distinção que é, por si mesma, um construto social (Alexander et. al., 1987; Knorr- Cetina e Cicourel, 1981). Na interação e na experiência cotidianas, o macronível e o micronível (bem como mesoníveis intermediários) formam um todo unificado.

Ainda na recontextualização de Fairclough (1997), como aponta Resende, podem ser definidas relações entre discurso e hegemonia, que também se relacionam com os conceitos de poder e ideologia, respectivamente explanados abaixo:

[...] disputa pela criação/sustentação de um status universal para determinadas representações particulares do mundo material, mental- ou seja, para certos discursos que podem ser internalizados em modos de (inter)ação social e modos de identificação (FAIRCLOUGH, 2003). Considerando-se que o poder depende da conquista do consenso e não apenas dos recursos para o uso da força (FOUCAULT, 1997), a ideologia figura como elemento essencial para a sustentação de relações hegemônicas em um dado contexto histórico. O conceito aberto de hegemonia, recontextualizando Gramsci, reforça o papel da ideologia no estabelecimento e na manutenção de relações de dominação, uma vez que a naturalização de práticas particulares é fundamental para a permanência de articulações baseadas no poder. (RESENDE, 2009, p. 16 *apud* RESENDE 2012 p.107)

Portanto, observa-se que, para ACD, a ideologia e o poder estão interligados com as relações hegemônicas. A ideologia é um aspecto importante, pois permite a manutenção de relações desiguais de poder. As práticas discursivas são usadas por aqueles que detêm o poder para fins que venham a consolidar e perpetuar tais ideologias, dando vestes de natural àquilo que, na verdade, não é. No entanto, ao mesmo tempo em que esse tipo de estrutura pode ser sustentada pela linguagem e guiada por uma determinada ideologia, tem-se a chance, através dessa mesma ferramenta, de romper com tais pensamentos que perpetuam contextos relacionais desiguais. Dessa forma, o poder é visto como um dos elementos centrais da vida social e nas práticas sociais encenam-se as lutas pelo seu controle entre os diversos grupos com “a intertextualidade e a recontextualização de discursos que competem entre si”, conforme aponta Wodak (2004).

5. A ACD hoje

A ACD, hoje, continua atuante e rica em suas investigações. Ao analisar-se o estado da arte, o debate do alcance das pesquisas de análise crítica é recorrente. O olhar da ACD não é somente um olhar para aqueles indivíduos reprimidos, como o fez a Análise Crítica francesa de linha pecheutiana, enxergando e descrevendo os meios de submissão e de marginalização a que são submetidos certos grupos sociais, mas também apresenta uma perspectiva que vislumbra caminhos para que essas situações de assimetria sejam modificadas. Dessa forma, é preciso encontrar meios para que as metas propostas pela ACD sejam alcançadas e tenham frutos reais na sociedade. As posturas adotadas e sugeridas por essa abordagem devem ser disseminadas dentro da academia, sobretudo a criticidade explícita e a transdisciplinaridade com foco nos discursos, uma vez que a linguagem permeia todo o conhecimento humano, e também apresenta os meios de inserção, a face de resistência social em potencial, para disputar o poder, desestabilizando as relações hegemônicas desiguais e suas ideologias de base. Resende (2012) aponta três tópicos a se pensar na discussão desse alcance: “grupos interinstitucionais de pesquisadores/as com diferentes origens acadêmicas”, pois estes podem compartilhar interesses por problemas sociais particulares, acrescentando variadas visões às discussões; o comprometimento de que os resultados alcançados sejam espalhados além da universidade, pois ainda no seu artigo, a autora afirma que “pesquisas em ADC não são feitas para as estantes das bibliotecas nem são feitas para a satisfação pessoal de nossa curiosidade como pesquisadores”; desenvolvimento de pesquisas articuladas com movimentos sociais atuantes que venham somar forças na luta por direitos e por justiça social, a partir da divulgação maciça dos resultados das investigações da ACD em pesquisas sobre práticas pedagógicas, relações institucionais, sobre a representação de gru-

pos específicos na mídia, entre outros problemas sociais atuais.

Algumas questões investigativas ainda estão em aberto e para Wodak (2004) elas não foram adequadamente discutidas. Para a pesquisadora, é preciso operacionalizar as teorias da ACD, median-do as análises linguísticas com as análises sociais. A delimitação de qual teoria linguística deve ser aplicada, com noções teóricas sólidas e claras nas análises, também é um problema relevante para Wodak (2004). A autora defende ainda as noções que precisam ser mais bem delineadas, como, por exemplo, a noção de contexto, levantando a questão “de quanta informação precisamos para analisar textos e qual é o impacto causado pelas teorias?”, o que recai na posição de crítica explícita adotada pelos pesquisadores da área. Resende (2012) afirma que “a decisão por pesquisar no âmbito da ADC é uma escolha política”. Mas mesmo com o ativismo político defendido pelos estudiosos dessa área, é preciso ter argumentações teóricas para justificar e validar as leituras e análises críticas dos textos. A autora também trata da maior aplicação da transdisciplinaridade que ainda não é totalmente presente e efetiva.

Nenhuma ciência é acabada, ela permanece aberta a novos acréscimos e novos ajustes. Todas as questões levantadas pelas autoras supracitadas acima são para elas, pesquisadoras e conhecedoras da área, pontos frágeis que merecem ser checados. No entanto, como afirma Resende (2012) “sem dúvida, a Análise de Discurso Crítica está longe de ser um empreendimento fácil. Nem por isso deixa de ser um convite instigante”.

6. Conclusão

Ao fazermos esse percurso teórico pela Análise Crítica do Discurso, neste artigo, mostramos os elementos que perpassam a ACD e sua funcionalidade, tanto aquela já alcançada, quanto

aquela ainda em potência para suprir as demandas da contemporaneidade. Para tanto, mostramos como surgiu a ACD, os objetivos, como eles foram subsidiados e as suas preocupações sociológicas atreladas ao âmbito linguístico do discurso, procurando preterir o entendimento do que é ACD e despertar o interesse dos leitores por essa área tão rica e diferenciada. Ela é potencialmente interdisciplinar e transdisciplinar, apresentando interpretações que emergem de distintos modelos de pesquisa, mas que mantêm características em comum. Além disso, é inegável a sua parcela de contribuição no sentido de suscitar a necessidade de se pensar no discurso como meio transformador das realidades sociais opressivas e desiguais, abandonando o caráter puramente teórico dos estudos críticos. Dessa forma, lança-se como forma de estudo e instrumento de interferência social. Concluímos que a ACD cumpre com o propósito de desvelar ideologias das relações de poder assimétricas que, numa relação tensa, saltam da realidade social para a análise discursiva, e que agora são devidamente estudadas e debatidas em sua complexidade e dinamicidade, com fins de construir estudos que gerem impactos positivos na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. Da Análise do Discurso à Análise Crítica do Discurso: introduzindo conceitos. In: *Desvendando discursos: conceitos básicos*. Santa Catarina: UFSC, 2008, p.19-43.

VAN DIJK, T. A. Análise crítica do discurso. In: HOFFNAGEL, Judith; FALCONE, Karina (Orgs.). *Discurso e poder*. São Paulo: 2008, p. 113-132.

FAIRCLOUGH, Norman. Abordagens da análise do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001, p. 46-57

_____. Introdução. In: _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001, p. 19-30.

_____. Teoria social do discurso. In: _____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universitária de Brasília, 2001, p. 89-131.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989, p. 179-191.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MAGALHÃES, Izabel. *A Análise de Discurso Crítica*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v21nsp/29248.pdf>> Acesso em: 10 Jul. 2015.

MELO, Iran Ferreira. *Análise do discurso e análise crítica do discurso: desdobramentos e intersecções*. Disponível em: <<http://www.letrama-gna.com/adeacd.pdf>>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013.

RESENDE, Viviane de Melo. Análise de discurso crítica como interdisciplina para a crítica social: uma introdução. In: Melo, Iran Ferreira. (org.). *Introdução aos estudos críticos do discurso: teoria e prática*. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de*

Discurso Crítica. São Paulo: Contexto, 2011.

WODAK, Ruth. *Do que trata a ADC* - um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/29>. Acesso em: 10 Jul. 2015.

ESTUDO DESCRITIVO DA MACROESTRUTURA ARGUMENTATIVA DAS REDAÇÕES DE ESTRANGEIROS CANDIDATOS AOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILAB

Maria Carolina Lima Silva^{1*}

Resumo: Neste artigo, esboçamos uma análise das características da macroestrutura argumentativa das redações produzidas por candidatos estrangeiros a vagas nos cursos de graduação da UNILAB. Para tanto, nossa fundamentação teórica foi baseada no estudo de Garcia (2001), no que concerne, respectivamente, à estruturação da argumentação e às sequências textuais. Os resultados mostram que são recorrentes o desenvolvimento parcial da proposição e a não ordenação lógica das partes que constituem a macroestrutura. Entendemos que essa etapa descritiva é necessária para subsidiar uma metodologia de trabalho que propicie o aprimoramento da escrita de textos argumentativos.

Palavras-chave: macroestrutura argumentativa; redações; candidatos estrangeiros.

Abstract: In this paper, we aim to outline an analysis of argumentative structures of essays written by foreign candidates applying to undergraduate courses of UNILAB. So our theoretical basis was founded on the studies of Garcia (2001) concerning respectively to the structure of argument and textual sequences. Results presented both the partial development of proposition and the logical ordering of parts, which constitute the macrostructure as recurrent. We

1 ^{*} Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Português pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Este trabalho foi desenvolvido pelo Programa de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica (BICT/FUNCAP) sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Léia Cruz de Menezes.

understand that this descriptive stage is necessary to subsidize a research methodology, which provides the improvement of writing in argumentative texts.

Keywords: argumentative macrostructure; essays; foreign candidates.

1. Introdução

A UNILAB é uma universidade federal brasileira que nasceu de um princípio de cooperação com os países de língua oficial portuguesa. A missão desta universidade parte do intuito de formar recursos humanos para contribuir com o desenvolvimento desses países e com a integração do Brasil com estas nacionalidades que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

A universidade oferta vagas para estudantes brasileiros e estudantes oriundos dos países lusófonos. Os estudantes brasileiros ingressam através da nota da prova do ENEM, e os estudantes estrangeiros através de uma prova de redação específica para cada país. As provas acontecem nos países, e os estudantes selecionados vêm estudar em um dos onze cursos ofertados pela universidade.

A redação feita pelos candidatos é um texto no gênero dissertativo-argumentativo, que, em tese, se caracteriza pela escolha e organização de argumentos em defesa de um dado ponto de vista sobre um determinado assunto, objetivando o convencimento do leitor sobre o modo com o autor percebe dada realidade.

Assim como os estudantes brasileiros fazem um texto nesse gênero na prova do ENEM, os estudantes estrangeiros candidatos aos cursos da UNILAB também fazem um texto argumentativo na seleção em seus países. O texto é escrito em Língua Portuguesa, e,

diferentemente dos candidatos brasileiros, a construção desse texto se torna mais difícil para os candidatos cabo-verdianos, pois eles não têm a Língua Portuguesa como língua materna, embora esta seja a língua oficial do país. Na realidade cabo-verdiana, a Língua Portuguesa é aprendida na escola como objeto das aulas de Língua Portuguesa.

Neste estudo, iremos apresentar uma análise da macroestrutura argumentativa presente nesses textos, como se apresenta, como se organiza e se realmente há a presença dos elementos estruturais do texto argumentativo. Tivemos como base o trabalho de Garcia (2001), que contribuiu para o entendimento da macroestrutura argumentativa, sua função e seu uso.

2. Do processo seletivo de alunos estrangeiros da Unilab

Na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), dada a cooperação com os países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), o processo seletivo dá-se através de dois mecanismos: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, aplicado ao Sistema de Seleção Unificada – SISU, para a seleção de estudantes brasileiros; provas seletivas nas embaixadas, via Missões Diplomáticas brasileiras nos países parceiros (Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste), para a seleção de estudantes internacionais.

A seleção dos não brasileiros, portanto, leva em conta o histórico escolar dos candidatos, com atribuição de uma nota ao Ensino Secundário (NES), e a proficiência em Língua Portuguesa, com atribuição de uma nota à redação (NR) realizada pelo candidato.

Segundo o Edital nº 01/2014 (p.5) do processo seletivo de es-

tudantes estrangeiros 2014.1, para a classificação, os candidatos deverão alcançar o seguinte desempenho:

5.4. Para sua classificação, o candidato deverá obter:

I. Nota de Redação (NR) igual ou superior a 5,50 (cinco pontos e cinquenta décimos), no intervalo de 0 (zero) a 10 (dez);

II. Nota do Ensino Secundário (NES) igual ou superior a 5,50 (cinco pontos e cinquenta décimos), convertida para a escala de 0 (zero) a 10 (dez);

5.5. A Nota Final de Classificação (NFC), no intervalo de 0 (zero) a 10 (dez), considerando-se 2 (duas) casas decimais, será calculada de acordo com a seguinte equação:

$$NFC = \frac{(2 \times NR) + NES}{3}$$

Em que:

NFC = Nota Final de Classificação

NR = Nota de Redação

NES = Nota do Ensino Secundário

Edital nº 01/2014 – Disponibilizado em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Retificaca%C3%A7%C3%A3o-EDITAL-ESTRANGEIROS-2014-1.pdf>>

A proficiência em Língua Portuguesa exige do candidato a redação de um texto argumentativo em norma padrão da Língua Portuguesa a partir de um tema e de um texto motivador. A prova de redação é formulada por uma equipe de professores da UNILAB com formação em Língua Portuguesa. Essas provas são aplicadas

nos países parceiros e retornam ao Brasil para a correção dos professores da UNILAB.

3. Sobre os critérios de correção da redação adotados pela equipe de avaliadores da Unilab

De acordo com o edital nº 01/2014 do processo seletivo para estudantes estrangeiros aos cursos de graduação da UNILAB, na avaliação da redação, são considerados os seguintes critérios: adequação ao tema, adequação ao texto motivador, adequação ao gênero argumentativo, adequação à norma padrão da Língua Portuguesa, coerência e coesão textuais.

Cada um desses critérios recebe valoração de zero a dez pontos. Essa valoração reflete um desempenho: desempenho *nulo*, valoração 0 (zero); desempenho *fraco*, valoração 2 (dois); desempenho *regular*, valoração 4 (quatro); desempenho *bom*, valoração 6 (seis); desempenho *ótimo*, valoração 8 (oito); desempenho *excelente*, valoração 10 (dez).

Para o fenômeno que estamos avaliando nesta pesquisa, interessa-nos a compreensão do critério *Adequação ao gênero argumentativo*. A fim de compreender como os corretores avaliaram a macroestrutura argumentativa, consultamos o Manual para os Avaliadores das Redações do PSEE² 2014.2. Dois são os aspectos norteadores da adequação ao gênero argumentativo:

- 1) Presença da sequência argumentativa como predominante (com a possibilidade de outros tipos textuais serem utilizados, desde que a serviço de um propósito argumentativo mais geral);

2 Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros.

2) Organização do texto argumentativo nos movimentos retóricos básicos proposição, argumentação e conclusão.

4. Candidatos cabo-verdianos: contextualização da realidade linguística

Visto que o objetivo de nossa pesquisa é fazer uma descrição da macroestrutura argumentativa constitutiva das redações dos candidatos cabo-verdianos aos cursos da UNILAB, entendemos ser necessária a compreensão da realidade linguística dos autores desses textos, pois não estamos lidando com a mesma realidade linguística dos brasileiros.

Os brasileiros que concorrem a vagas em cursos de graduação nas universidades brasileiras o fazem via ENEM e são falantes nativos da Língua Portuguesa na sua variante brasileira. Os candidatos estrangeiros que concorrem a vagas em cursos de graduação na Unilab o fazem via processo seletivo explanado no tópico dois deste artigo. Em comum, ambos, brasileiros e estrangeiros, realizam prova de redação que deles exige a construção de um texto argumentativo. Mas os estrangeiros não são falantes nativos da Língua Portuguesa, o que é um fator de dificuldade a mais na realização desta prova. Nossa escolha pelas redações dos candidatos cabo-verdianos foi aleatória. Participamos de um projeto cujo objetivo é analisar os textos em Língua Portuguesa construídos pelos diversos candidatos estrangeiros aos cursos da Unilab.

A Língua Portuguesa e a língua cabo-verdiana, mais conhecida por seus falantes como *crioulo*, são línguas que dividem espaço em Cabo Verde. As duas línguas, para a maioria dos cabo-verdianos, estão presentes em espaços diferentes, pois, enquanto a língua cabo-verdiana/*crioulo* é a língua materna, portanto, de cultura, a Língua

Portuguesa é a língua de comunicação do estado burocrático, escolhida como língua oficial do país. É a língua que permite que o cabo-verdiano se comunique com o mundo, a que integra o país à comunidade lusófona. Sobre o papel que Língua Portuguesa exerce na nação cabo-verdiana, assim explica Castello Branco (2007, p. 26):

O cabo-verdiano, em comparação com o português, é a língua desprestigiada que não pode alcançar ainda o *status* de língua oficial, enquanto o português é a prestigiada, já que é a língua oficial.

A Língua Portuguesa, como língua oficial, faz-se presente nas instâncias formais do Estado; fora desses espaços, o cabo-verdiano usa o *crioulo* na sua comunicação cotidiana, nos momentos de informalidade. Essa é língua falada em todas as ilhas, com suas variantes dialetais, a língua materna, que boa parte do povo de Cabo Verde fala desde de que nasce. Castello Branco (2007, p. 27) diz que, para a população cabo-verdiana,

[...] a língua nacional é o cabo-verdiano, ou, como eles a chamam, o *crioulo*. É a que constrói o imaginário da unidade, de identidade com a nação. Nessa língua são compostas parte das letras das canções populares, – as mornas –, e parte da poesia.

Apesar da grande importância popular e cultural da língua cabo-verdiana, na esfera do estado, a decisão política alçou a Língua Portuguesa ao patamar de língua nacional, tornando-a a língua do ensino formal, das instâncias de poder. Essa relação não coloca as duas línguas, portuguesa e cabo-verdiana, em pé de igualdade. Pois a língua alçada à posição de oficial passa a ter um status de supe-

rioridade nas relações e no estado. Como resultado, há uma tensão linguística no território cabo-verdiano, assim expressa por Castello Branco (2007, p. 26):

Essa tensão não se dá apenas pelo português ter uma relação demasiado estreita com o passado colonial do povo cabo-verdiano, mas também pelo fato de, ainda hoje, permanecer como um fator de desigualdade em uma sociedade onde muitos de seus membros não dominam a língua oficial, seja por resistência, seja por falta de escolaridade.

Portanto, os autores das redações analisadas são, em geral, bilíngues, ou seja, para além do conhecimento da língua oficial do seu país, português, esses autores têm conhecimento de suas respectivas línguas maternas, conforme o lugar geográfico de seu nascimento, a saber: uma das ilhas que compõe o arquipélago de Cabo Verde. A proposta de redação à qual se submeteram os indagava exatamente quanto a essa tensão linguística por eles vivida.

Ao pensar na realidade linguística vivida por esses candidatos, podemos levantar a hipótese de que a descrição da macroestrutura que encontramos nos textos de cabo-verdianos não necessariamente são as mesmas que encontraríamos em textos escritos por nativos do português brasileiro. Ao refletir sobre isso, levantamos o seguinte questionamento: será que as dificuldades macroestruturais são advindas do fato de não ser nativo da língua ou é apenas uma falta de conhecimento da técnica argumentativa? Essa pergunta, a nosso ver, poderia ser respondida mediante estudo comparativo entre redações produzidas por brasileiros e as produzidas por cabo-verdianos. Estudo que pretendemos realizar em outra etapa de pesquisa.

A estrutura argumentativa é uma macroestrutura construída a partir do arranjo das formas linguísticas. Por isso, acreditamos que

a dificuldade com a sequência argumentativa se dá tanto pelo fato de os autores das redações não serem nativos na Língua Portuguesa, como pela falta de conhecimento da técnica argumentativa em si. Em vários textos, encontramos evidências de desconhecimento da forma de raciocínio argumentativo.

“A proposta de redação para Cabo Verde questiona a relação entre as línguas cabo-verdiana e a portuguesa. O comando da proposta indaga se o português pode ou deve coexistir com a língua cabo-verdiana na formação da identidade nacional do Estado cabo-verdiano. Antecede o comando da proposta um texto motivador.” Esse é um excerto do artigo “As línguas de Cabo Verde – o cabo-verdiano e o português: lugar onde joga o equívoco”, de Luíza Kátia Castello Branco.

5. Análise da macroestrutura argumentativa nas redações dos candidatos cabo-verdianos

Por uma questão de escolha metodológica, realizamos nossa análise com base na estruturação prototípica da sequência argumentativa (proposição, análise da proposição, desenvolvimento e conclusão). No decorrer da análise, identificamos também elementos que não são propriamente partes constituintes do modelo prototípico de argumentação, sobre os quais levantamos hipóteses para sua existência nos textos analisados.

Nossa análise não foi subsidiada por algum programa estatístico, trata-se de um trabalho de análise-reflexão manualmente desenvolvido. No primeiro momento, lemos as redações como um todo; na sequência, empreendemos leitura focalizando atenção em cada umas das partes da estrutura argumentativa: proposição, análise da proposição, desenvolvimento e conclusão.

Iniciamos, então, pela proposição, que entendemos como a parte de um discurso na qual se apresenta o tema a ser desenvolvido, expressão de um posicionamento contra a favor determinada temática. Nessa parte inicial, temos o ponto de partida para a argumentação, pois é aí que se apresenta o posicionamento de quem está produzindo o texto, para consequentemente iniciar as argumentações a fim de buscar o convencimento do leitor a partir das evidências que exporá.

O comando da proposta de redação estava no formato de pergunta (Língua Portuguesa em Cabo Verde: pode/deve coexistir com a língua cabo-verdiana na formação da identidade nacional do Estado cabo-verdiano?), assim, as proposições dos candidatos apresentaram o formato de resposta à pergunta feita.

Para identificarmos as proposições nas redações, tomamos como base o trabalho de Garcia (2001, p. 388), o qual afirma que “a proposição deve ser clara, definida, inconfundível quanto ao que afirma ou nega”.

Ao analisarmos as trinta redações, identificamos, em vinte e dois textos, enunciados claros e definidos, que identificamos como proposições, construídos como respostas ao comando da redação. Exemplo:

(1) A Língua Portuguesa não só pode como deve coexistir com a Língua Cabo-verdiana na formação da identidade nacional do estado cabo-verdiano. (Redação 10)

No exemplo acima, encontramos uma construção clara e precisa quanto ao que afirma. É um enunciado argumentável, pois não se trata de uma verdade universal. Em todas as vinte e duas redações que identificamos a presença de proposição, os enunciados

foram construídos como uma resposta ao comando da redação, o que era esperado por nós, devido à construção do comando em forma de pergunta.

As oito redações que deixamos de fora do que classificamos como proposição, apresentaram enunciados confusos, incompletos, não sendo possível vê-los como enunciado argumentável. Exemplo:

(2) No meu ponto de vista a Língua Portuguesa deve coexistir sim. (Redação 28)

Percebemos, acima, que o enunciado não está claro, falta alguma informação para completar o seu sentido. Ele afirma que a Língua Portuguesa “deve coexistir sim”, entretanto, nos leva a perguntar: deve coexistir com o quê? Notamos, nesse exemplo, uma proposição dependente da proposta, o que exige do leitor o conhecimento da proposta de redação para compreender a assertiva inicial do texto do candidato. Na sua aceção de todo significativo, o texto do candidato precisa ser compreensível independentemente da proposta de redação. Levantamos a hipótese de que os candidatos que assim iniciaram seus textos entenderam que os corretores das redações são conhecedores da proposta do concurso, sendo suficiente uma resposta ao questionamento, como se houvesse uma conversa entre o texto produzido e o que ensejou sua produção.

Ainda na análise da proposição, encontramos sequências argumentativas estruturadas de forma inversa, apresentando a proposição inserida na conclusão como arremate. Essa estrutura regressiva é reconhecida nos estudos de Adam (1992 *apud* CHAVES, 2009):

A ordem de uma sequência argumentativa pode ser progressiva ou regressiva. No primeiro caso, o enunciado linguístico se dá paralelamente ao movimento do raciocínio,

visando à conclusão (P então Q); no segundo, busca-se justificar uma afirmação textual precedente, sendo a explicação priorizada (P porque Q). Percebe-se, nesse sentido, que a dependência entre as macro proposições (premissas e conclusões) é estrutural.

Oito dos trinta textos de nosso *corpus* apresentaram a estrutura de nova tese, nos quais a proposição apresenta-se no final, como um arremate do desenvolvimento dos argumentos. Seguindo esse modelo de sequência argumentativa, os candidatos buscaram primeiramente apresentar os argumentos, norteando o seu posicionamento, para, por fim, apresentar a proposição explícita, concluindo seu ponto de vista. Abaixo podemos observar um excerto de uma das redações analisadas, apresentando a proposição (grifo nosso) inserida na conclusão:

(3) Em suma, ambas as línguas, apesar da tensão existente entre elas, fazem parte da nossa cultura, da nossa identidade crioula. *Na minha opinião, a coexistência de ambos é de grande importância para o desenvolvimento do país em todos os sentidos*, pois não existe um povo sem a sua história, e ambas as línguas fazem parte da nossa história. (Redação 01)

Nos textos em que a proposição foi apresentada no início, percebemos que esta foi antecedida pelo que chamamos de introito. Trata-se de uma contextualização da temática. Em geral, são trechos do texto motivador. Paráfrases que quase se assemelham a plágio, pois contém modificações mínimas do texto motivador.

Essa contextualização da proposição, ao nosso ver, foi motivada por um dos critérios avaliativos, o que dizia respeito à *adequação ao texto motivador*. Levantamos a hipótese de que os candidatos se

equivocaram quanto à compreensão deste critério, pois à adequação proposta é ao *tema apresentado*, o texto motivador serviria de inspiração quanto a esse tema. Porém, a forma como o critério é descrito suscita essa interpretação, por isso mesmo, como já afirmamos, esse critério foi retirado no Edital do processo seletivo do ano seguinte.

Seguindo o modelo de Garcia (1997, p. 389), após a proposição segue-se a “análise da proposição”. Constatamos a inexistência da parte da estrutura argumentativa nos textos que analisamos. Ao nosso ver, a ausência da análise da proposição é justificável pelas próprias dimensões do texto de uma redação. Essa análise da proposição é percebida em ensaios e em artigos de opinião, quando se faz necessário delimitar o sentido de um termo com muitas acepções, por exemplo, sendo essa “análise” necessária à compreensão do ponto de vista do autor.

Seguimos, portanto, com a análise do que denominamos de desenvolvimento do texto (formulação de argumentos), seguindo o modelo prototípico de argumentação.

Muitos textos desenvolveram o tema proposto com uma argumentação bastante frágil. Em muitos casos, não houve, de fato, a construção de argumentos autorais, mas tão somente paráfrases do texto motivador.

Chamou-nos atenção no desenvolvimento o uso de um argumento específico em 80% das redações. Esse argumento justifica a importância da Língua Portuguesa em Cabo Verde por seu papel na política, no ensino e na mídia. É a Língua Portuguesa que coloca o país na comunidade de países de língua oficial portuguesa e projeta Cabo Verde internacionalmente. O alicerce desse argumento é seu bom resultado, que é colocar o cabo-verdiano em contato com o mundo. Encontra-se nesses textos, portanto, o argumento pragmático que é assim definido:

Denominamos *argumento pragmático* aquele que permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis. (PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. [1958], 1996, p. 303)

O argumento defende a importância da Língua Portuguesa em Cabo Verde como meio de comunicação do povo cabo-verdiano com o mundo, pois, segundo os autores das redações, essa língua permite que o cabo-verdiano tenha uma educação melhor e boas oportunidades de trabalho dentro e fora de seu país. Abaixo seguem trechos que ilustram o argumento pragmático:

(4) O português é a nossa língua oficial, sendo assim, ele evoluiu o nosso país a nível da política, do governo, mídia etc. (Redação 6)

(5) Cabo Verde tem feito muitas parcerias com outros países. Um momento onde talvez a Língua Portuguesa fale em nome da identidade cabo-verdiana. (Redação 10)

(6) A Língua Portuguesa é a língua que dá visibilidade ao país, que vai projetá-lo para o ambiente internacional e também para o nacional. (Redação 23)

Outra técnica argumentativa usada pelos candidatos foi a argumentação pela ilustração, assim compreendida:

Enquanto o exemplo era incumbido de fundamentar a regra, a ilustração tem a função de reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que esclareçam o enunciado geral, mostram o interesse deste através da variedade das aplicações possíveis, aumentando-lhe a presença na consciência. (PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. [1958], 1996, p. 407)

Na redação 12, o candidato exemplifica a importância do domínio da Língua Portuguesa para o ingresso no ensino superior:

(7) Se eu quiser concorrer para uma universidade em um país de Língua Portuguesa, é necessário o domínio da língua. (Redação 12)

Chamou-nos atenção, na análise do desenvolvimento, o fato de a maioria dos textos se desenvolverem como se o tema fosse *a importância da Língua Portuguesa para Cabo Verde*. Entretanto, esse não era o tema proposto. A proposta de redação tinha um comando que solicitava a elaboração de um texto sobre a coexistência das línguas portuguesa e cabo-verdiana para a formação da identidade de Cabo Verde. As redações traziam como proposição a afirmação de que as duas línguas poderiam, sim, coexistir, mas a proposição acabava por ser esquecida no desenvolvimento, pois os argumentos apresentados eram em defesa da importância da Língua Portuguesa.

Finalizando a análise, de acordo com o modelo de macroestrutura que estamos seguindo, seguem as observações sobre a conclusão. A conclusão, segundo Garcia (2001, p. 390), “não é uma simples recapitulação ou mero resumo: em síntese, consiste em pôr em termos claros, insofismáveis, a essência da proposição”.

Na análise da conclusão nas redações, notamos novamente a falta de conhecimento das funções das partes que compõem a macroestrutura argumentativa. As conclusões, assim como o desenvolvimento, apresentaram paráfrases do texto motivador. Muitas concluíram parcialmente o que fora apresentado na proposição, ao pôr em relevo o quão importante é apenas uma das línguas – a portuguesa – para Cabo Verde.

Visto que várias redações eram constituídas de apenas um

único parágrafo, nem sempre nos pareceu evidente onde se dava o início da conclusão. A primeira característica observada, em quatro das trinta redações, foi o uso de marcas linguísticas de conclusão: *em suma*, *por isso* e *em resumo*. Estas marcas linguísticas marcavam a síntese da tese defendida no texto.

Dos trinta textos analisados, observamos duas conclusões que se caracterizam por um chamado à ação, quando se conclui a redação com um tom de apelo direcionado a um público específico. Exemplos:

(8) Apelo todos os cabo-verdianos que investe [*sic*] fortemente na Língua Portuguesa sem deixar de lado a nossa, para o bom desenvolvimento do nosso país. (Redação 12)

(9) Por isso devemos instruir nossas crianças desde cedo a aprender, se por um lado o português é a língua de contacto com o mundo laboral e por outro é de extrema importância lembrar de nossas raízes. (Redação 21)

Seis das trinta redações apresentaram uma conclusão que consideramos satisfatória, pois estão bem conectadas com as demais partes do texto. As restantes apenas parafraseavam trechos do texto motivador ou frases sem nexos com o desenvolvimento, e até mesmo agradecimentos e mensagens à Unilab e à banca examinadora da prova pela oportunidade de possivelmente ingressar no ensino superior.

6. Considerações finais

Com explicação didática da estrutura argumentativa concedida por Garcia (2001), procedemos à análise da macroestrutura argumentativa das redações de candidatos cabo-verdianos aos cursos de graduação da Unilab.

Ao concluirmos a análise, constatamos dificuldades no domínio da macroestrutura argumentativa. Poucas foram as redações que apresentaram por completo as partes constituintes da estrutura argumentativa, a saber: proposição, análise da proposição, desenvolvimento e conclusão. Observamos, em especial, o desenvolvimento parcial da proposição, bem como a ausência de conclusão e um desenvolvimento que, em muitos casos, era uma paráfrase do texto motivador que antecedia o comando da proposta de redação, não uma defesa de um ponto de vista do candidato.

Nossa hipótese é que o fato de a Língua Portuguesa ser segunda língua para os autores das redações tem correlação com as dificuldades percebidas no domínio da estrutura argumentativa, mas também supomos que há desconhecimento da estruturação argumentativa por si só, o que pode apontar para problemas no ensino da Língua Portuguesa na realidade de Cabo Verde.

Com base nessas observações, preliminares, dado o montante textual analisado, entendemos ser necessário capacitar docentes no sentido de desenvolver uma pedagogia do ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira na educação básica a partir das deficiências percebidas na escrita dos alunos dos países cuja língua oficial é a portuguesa, mas essa não se constitui como língua materna. Nosso trabalho, que prossegue, visa servir de subsídio à posterior construção de um trabalho pedagógico com docentes de Língua Portuguesa nos vários espaços lusófonos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANCO, Luiza Kátia CASTELLO. *Historicidade e sentidos: a palavra Crioulo nos discursos sobre a língua de Cabo Verde*. Niterói. 2007. 195 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense,

Niterói, 2007). Disponível em: http://www.bdt.d.ndc.uff.br/tde_arquivos/23/TDE-2007-10-08T144137Z-1039/Publico/Dissert-Luiza%20Branco.pdf. Acesso em: abril 2016.

CHAVES, Jésura Lopes. *Compreensão leitora e estrutura argumentativa no gênero crônica*. Letrônica, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 104, julho 2009.

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 20ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução por Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (trad. de *Traité de l'Argumentation*. La Nouvelle Rhétorique, Paris: PUF, 1958).

UNILAB. *EDITAL nº 05/2014. PROCESSO SELETIVO DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS 2014.1 PARA INGRESSO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNILAB*. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/01/Retifica%C3%A7%C3%A3o-EDITAL-ESTRANGEIROS-2014-1.pdf>>. Acesso em: 18 jan 2015.

ABSTRACTS E RESUMOS: UMA ANÁLISE COMPARATIVA PELA LINGUÍSTICA DE CORPUS

Angelo Augusto Peixoto Coutinho^{1*}

Resumo: O objetivo deste trabalho é mostrar o resultado da análise de um *corpus* de 100 resumos e seus respectivos *abstracts* de dissertações e teses em Linguística da UFMG no período que correspondente de 2012 a 2015. Teoricamente, respaldei-me nos pressupostos teóricos de Baker (1993), destacando a proposta de que a língua traduzida está sujeita aos chamados universais da tradução. Para tanto, foi montado um *corpus* comparável permitindo o estudo das linhas de concordância. Em conclusão, aliado a ferramentas estatísticas e às comparações com o *COCA* foi possível confirmar que os universais estão presentes nos resumos traduzidos em seus *abstracts*.

Palavras-chave: corpora; abstracts; tradução.

Abstract: The purpose of this work is to show the results of the analysis of a *corpus* of 100 abstracts written in Portuguese and their English translation. The texts were retrieved from UFMG's Linguistics graduate program, in the period from 2012 to 2015. The paper was endorsed with the theoretical assumptions by Baker (1993), highlighting the issues of translation's universals. To study the texts, a comparable *corpus* was compiled, so that the concordance lines could be analyzed. To conclude, using the statistical tools and comparisons with *COCA*, it was possible to confirm the translation universals are present in the translated abstracts.

Key-words: corpora; abstracts; translation.

1 ^{*} Artigo apresentado à disciplina Introdução à Linguística de Corpus, 2º semestre de 2015. Universidade Federal de Minas Gerais. Orientadora: Heliana Mello.

1. Introdução

Textos traduzidos têm um papel essencial em nosso cotidiano. Quando analisamos nosso entendimento de outras culturas, arte e muitas outras áreas do conhecimento, vemos que uma grande parte do que consumimos está intrinsecamente ligado à tradução. No ambiente acadêmico não é diferente: sempre que se escreve uma dissertação, tese de mestrado ou doutorado, deve-se introduzir o trabalho com resumo e sua respectiva tradução, o *abstract*. Tendo isso em vista, a análise do texto traduzido se faz cada vez mais importante para poder buscar uma língua traduzida mais perto da língua que é realmente falada. Muitos teóricos da tradução afirmam que o que se conhece como linguagem da tradução poderia ser definido como “traducionês”, haja vista que muitas vezes as traduções se afastam da língua-alvo sendo consideradas artificiais demais. No geral, muitos dos textos que lemos são mediados pela tradução (BAKER, 1993). Com o desenvolvimento e popularização da área da Linguística Aplicada e mais especificamente da área da Linguística de Corpus nos anos 1980, a atividade tradutória pode, agora, usar das ferramentas presentes nos *corpora*. O crescente interesse por estudos empíricos junto ao desenvolvimento da informática e suas tecnologias resultou na ascensão da Linguística de Corpus. Como consequência, a presença de *corpus* eletrônico e acessível junto com as ferramentas de processamento presentes nele, permitem ao tradutor acessar informações sobre diversos aspectos da língua.

Portanto, o desenvolvimento de *corpora* foi de suma importância para a atividade tradutória, graças à possibilidade de análise da tradução junto com as ferramentas presentes nesses *corpora*. Esse riquíssimo leque de ferramentas nos permite buscar por padrões e aproximar mais a língua traduzida da língua natural.

O objetivo geral desse trabalho é estudar, sob a ótica da Linguística de Corpus e da Teoria da Tradução, resumos de dissertações, de mestrado e teses de doutorado e suas respectivas traduções para o inglês – os *abstracts*, elaborados por alunos do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG (doravante Pos-Lin) (mestrado e doutorado) entre os anos 2012 e 2015. Para tanto, foram selecionados 100 textos aleatoriamente e com eles foi elaborado um *corpus* comparado para entender as áreas mais problemáticas da tradução. Este *corpus* montado será referido como *minicorpus*.

Especificamente, este trabalho pretende analisar os usos do pronome *it* em inglês quando vem no início de sentença. Ademais, estudaremos o uso dos substantivos *objetivo*, *propósito* e *alvo* contrastando com suas respectivas traduções *objective*, *purpose* e *aim*. Além disso, pretendemos compreender o uso dos advérbios em português e suas traduções, mais particularmente a classe de advérbios terminados em *-mente* e sua possível correspondência tradutória para advérbios do inglês terminados em *-ly*. Propõe-se também o estudo da complexidade textual em relação a densidade de lexemas e tamanho das sentenças. E por último, problematizar os usos de determinantes: *other* e *another*.

2. Metodologia

Para realizar o estudo, compilou-se um *corpus* de 100 resumos e *abstracts* de teses e dissertações Pos-Lin. Para tanto, foram selecionados manualmente e aleatoriamente os textos diretamente do *site* do programa, onde estão disponibilizados. Logo após a seleção, montou-se um *corpus* comparado dos resumos e dos *abstracts* com o programa *AntConc*, que também está disponível na internet, gratuito para download. Desenvolvido pela Universidade de *Waseda*, o *AntConc* permite explorar di-

versas ferramentas que auxiliam na compilação de um *corpus*, análise das linhas de concordância e colocados, por exemplo.

Após montado o *corpus* comparado, foi analisada a frequência das palavras e os colocados. Usamos também o programa *UAM CorpusTool*, desenvolvido na Universidade de Madri, que permite retirar dados estatísticos dos grupos de textos e obter complexidade lexical, densidade de lexemas e tamanho das sentenças. A ferramenta, apesar de ser focada na anotação, foi usada nesse artigo puramente para estatística.

Além disso, exploramos a ferramenta acadêmica do corpus compilado pela Universidade Young Birmingham, o *COCA (Corpus of Contemporary American English)*. Portanto, uma análise quantitativa e qualitativa foi feita dos textos a fim de buscar padrões linguísticos que revelassem normas e convenções na tradução de resumos do português para inglês. A seguir será feita uma análise e discussão dos dados apresentados.

3. Referencial teórico

Nesse trabalho nos embasaremos no fato de que a tradução é um evento comunicativo mediado (BAKER, 1993). Como consequência, pesquisadores começaram a considerá-la um terceiro código, levando-se em conta que o texto traduzido traz uma série de desvios das normas, convenções tradutórias, influência da língua fonte e dos universais da tradução. Este último é um conceito introduzido por Baker (1993) depois de ter estudado alguns padrões da língua traduzida. Apesar de alguns cientistas acreditarem que esses universais sejam hipóteses, Baker (1993) claramente assume que eles são as características dos textos traduzidos às quais se deve dar mais atenção quando estudados através de *corpora*. Essas características incluem: tendência a

simplificação, aumento do nível de explicitação, preferência por normalização, tendência a gravitar no centro de um contínuo (nivelamento).

Primeiramente, a tendência pela simplificação indica que existe uma inclinação do tradutor por simplificar a língua traduzida. Isso se manifesta em uma divisão de sentenças longas por curtas, evitar repetições, desambiguação, deixar o uso de pontuação mais claro e diminuir a densidade lexical, ou seja, diminuir a frequência de palavras lexicais e aumentar a de gramaticais (BAKER, 1993).

Ainda dentro da simplificação, uma das maneiras de observar esse universal que merece destaque é a explicitação. No tocante ao aumento do nível de explicitação, isso implica em não deixar nada implícito. “Parece que a explicitação é usada não somente para tampar espaços vazios no conhecimento em caso de textos incongruentes, como também, para aumentar a compreensão já que o código explícito é mais fácil de processar do que informação implícita.” (BIEL, 2010, p. 9). Muito comumente, nota-se a explicitação principalmente no aumento de estruturas coesivas e da adição e especificação de itens lexicais e gramaticais na língua-alvo. Em nosso *corpus*, percebemos que houve um aumento geral de 30% nos advérbios dos *abstracts* quando comparados com os resumos. Junto a isso, se soma uma queda de quase 40% dos lexemas por sentença nos *abstracts*, mas sem alteração do tamanho do texto, ou seja, houve um aumento de palavras gramaticais nos *abstracts* em relação aos seus respectivos resumos.

A preferência por normatização consiste em normatizar estruturas não-gramaticais. Na realidade, trata-se de uma tendência a conformar a tradução às regras típicas da língua-alvo, às vezes ao ponto do exagero. Em textos traduzidos, existe uma prefe-

rência pelo “normal” ao invés de explorar estruturas criativas e inovadoras que também seriam possíveis na língua-alvo. Além disso, os tradutores também evitam metáforas, neutralizando-as na língua-alvo. Com relação a esse universal, observamos o contrário do esperado, quando analisados os inícios de sentença com *it*: houve um uso de “*it were* + verbo no particípio passado” muito pouco comum no inglês. Na realidade, percebe-se uma tendência dos tradutores a iniciar muitas sentenças com *it* e separando o sujeito em duas partes; esse tipo de estrutura, apesar de correta, deixa o texto pouco fluido e mais complicado de processar, afastando-o da língua-alvo. Percebemos também que os usos de *other* e *another* se apresentam um pouco confusos para os tradutores. Apesar de fazermos uma análise qualitativa dos poucos casos em que o uso fugiu ao prescrito pela gramática da língua inglesa, essas ocorrências já demonstram que o universal da normatização nem sempre é válido.

Como mencionado anteriormente, todo esse grupo de universais da tradução está conectado com uma característica em comum: a nivelção. Essa característica se relaciona a tendência dos textos traduzidos de gravitar no centro de um contínuo. Mantendo-se em curso mediano entre dois extremos, convergindo para o centro (BAKER, 1993). Em outras palavras, textos traduzidos tendem a parecer mais entre eles do que os originais. As características da normatização estão presentes no *minicorpus*, já que percebemos que os textos dos *abstracts* contêm um excesso de sentenças iniciadas com *it*, e há uma frequência muito alta de *purpose*, *objective* e *aim*. A repetição frequente dessas palavras indica que os textos traduzidos se parecem muito mais entre si quando comparados com a maior variedade lexical presente nos resumos.

Considerando essa problemática dos universais da tradução,

um *corpus* comparável vai nos permitir analisar como esses universais se manifestam, já que com o uso de ferramentas quantitativas estatísticas podemos entender, por exemplo, a frequência, pontuação, *tokens* e comprimento de sentença.

4. Discussão

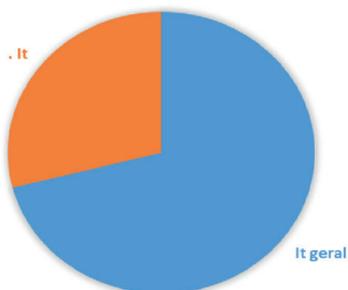
Nesta seção serão contempladas algumas considerações feitas em relação à análise dos textos dos *corpora*. Vale salientar que a pesquisa busca por padrões, convenções, normas e preferências tradutórias.

Notamos que existe um padrão muito comum de tradução de iniciar sentenças com *it* devido a um arquétipo extremamente habitual de início de sentença no português: *É...* Existem diversos problemas que surgem a partir de um texto que tem excesso de sentenças iniciando com *it*. Em uma frase como “*It is necessary to plan concrete objectives for the writing teaching*” nota-se que tanto *it* quanto “*to plan concrete objectives for the writing teaching*” podem ser sujeitos da oração. No caso, o *it* é o sujeito gramatical da oração, mas o sujeito retórico não está presente no *it*. Essa sentença foi retirada de um dos *abstracts* e demonstra como torna-se confuso um texto que explora demais essa construção. Outro problema que surge é que esse padrão de sentença está perfeito em inglês; o problema é semântico e de facilidade de leitura e clareza do texto, com isso tradutores tendem a abusar um pouco desse tipo dessa estrutura. Observamos que no *COCA*, de todos os usos de *it* em textos acadêmicos em inglês, somente 16% iniciam uma sentença. Já no *minicorpus*, como já esperado, o uso desse tipo de padrão sobe para 25%. Observe os gráficos:

COCA



MINICORPUS



GRAF. 1 e 2 - Porcentagem de *it* no início de sentença em relação ao uso de *it* no geral

Fonte: elaborada pelo próprio autor

O estudo dos colocados de *it* também revelou padrões tradutórios típicos de traduções literais. No *minicorpus* os colocados verbais mais comuns foram os verbos *is* e *was*, o que revela que em relação

ao *COCA*, as ocorrências estão invertidas. Assim, no *COCA*, 37% dos colocados são o verbo *is*, no *minicorpus* a porcentagem cai para 25%; já *was* tem 36% de ocorrências no *minicorpus*, enquanto no *COCA*, ele só aparece 12%. Observe:

Was e were como colocados de *it* no *minicorpus*

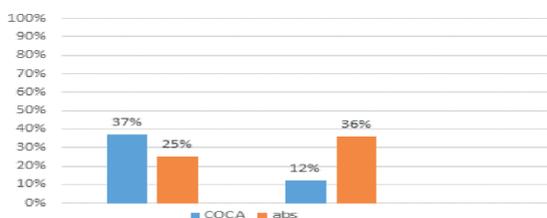


GRÁFICO 3 - *Was* e *were* como colocados de *it* no *corpus*

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Houve um uso no *minicorpus* de passiva no plural com *it*: “*It were elaborated tables divided by levels (6º a 9º) to quantify texts and genres*”. De acordo com *COCA*, os únicos usos da construção com verbo *to be* no plural acompanhado de particípio passado se aplicam ao subjuntivo. Considerando isso, ao pesquisar pela expressão “*it were *ed_v*” (*it were* + verbo no particípio passado) no *COCA*, tem-se como retorno 121 *hits*, no entanto, vale ressaltar que em todas as sentenças existe um *if* antes da frase, o que caracteriza subjuntivo. A seguir temos a imagem das 20 últimas linhas de concordância da seção acadêmica do *COCA*, com destaque para o total de linhas de concordância:

80	<input type="checkbox"/>	IT WERE CONFINED	1	██████████
81	<input type="checkbox"/>	IT WERE CONCEDED	1	██████████
82	<input type="checkbox"/>	IT WERE COMMUNICATED	1	██████████
83	<input type="checkbox"/>	IT WERE COMMITTED	1	██████████
84	<input type="checkbox"/>	IT WERE COOED	1	██████████
85	<input type="checkbox"/>	IT WERE CLOSED	1	██████████
86	<input type="checkbox"/>	IT WERE CLEARED	1	██████████
87	<input type="checkbox"/>	IT WERE CHRONICLED	1	██████████
88	<input type="checkbox"/>	IT WERE CAUSED	1	██████████
89	<input type="checkbox"/>	IT WERE CALLED	1	██████████
90	<input type="checkbox"/>	IT WERE B LOCKED	1	██████████
91	<input type="checkbox"/>	IT WERE B LACKTOPPED	1	██████████
92	<input type="checkbox"/>	IT WERE ASSIGNED	1	██████████
93	<input type="checkbox"/>	IT WERE APPROVED	1	██████████
94	<input type="checkbox"/>	IT WERE APPORTIONED	1	██████████
95	<input type="checkbox"/>	IT WERE APPLIED	1	██████████
96	<input type="checkbox"/>	IT WERE ADVISED	1	██████████
97	<input type="checkbox"/>	IT WERE ADOPTED	1	██████████
98	<input type="checkbox"/>	IT WERE ACTED	1	██████████
99	<input type="checkbox"/>	IT WERE ACHEIVED	1	██████████
100	<input type="checkbox"/>	IT WERE ACCOMPANIED	1	██████████
TOTAL			121	

FIGURA 3 - Uso no COCA de “it were *ed_y”.

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Veja abaixo as primeiras 25 linhas de concordância feitas como AntConc. Notamos que para realizar a pesquisa, a expressão usada é “. It” o que não corresponde sempre ao pronome *it* como no caso de *Italy*, então foi feita uma limpeza dos resultados e só o que interessava foi selecionado:

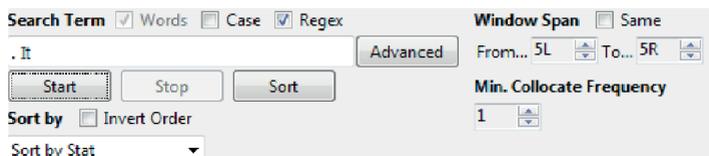


FIGURA 4 - Interface de pesquisa do AntConc

Fonte: elaborada pelo próprio autor

rd status of Brazilian Portuguese (BP). It analyzes the prosodic and morpholo
 ; an ethnographic based case study. It aims to investigate a singular
 tematized planning to teach writing. It is necessary to plan concrete
 on the authorship in their texts. It is expected that discussions of
 incorpora of the C-ORAL projects for Italian and Brazilian Portuguese. Accor
 of evaluation of learning in the school. It were elaborated tables divided by
 whether they are Mafalda ones or not. It was possible to verify as
 ra Corpus of Spoken American English. It became clear that an accurate
 agogical actions of the investigation. It was found that the study
 s analyzed and used for comparisons. It was also necessary to resort
 aching in a classroom environment. It focuses mainly on the discussion
 in relation to social and culture life. It therefore contributes to the stren
 , and also in the Lima data. It was found that the studied
 d effectiveness in contemporary times. It is based on the contrast
 to improve themselves in this area. It wants to find the first
 in a modern course on oratory. It resumes fundamental concepts of t
 ~ u] in several dialects in Brazil. It was observed that the search
) linguistic factors for its realization. It is possible that no phonological
 lians and Germans, males and females. It analyzes the way of realization
 ltural components are presented in the Italian and English language courseboo
 age coursebooks. The three best-selling Italian and English textbooks in Brazil
 uages treat the cultural component: the Italian books focus on the culture
 ooks focus on the culture related to Italy, as if this country were
 onceptualized as learning promoters. It is undeniable that these learners
 : native speakers from Salvador, Brazil. It is hypothesized that verb forms

FIGURA 5 - Linhas de concordância de “.it” no *AntConc*

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Ainda sobre o subjuntivo, é relevante apontar para o fato de que esse tipo de modalidade em inglês está em desuso. O estudo a seguir baseia-se na análise dos *colocados*: entendemos por *colocados* palavras que tendem a coocorrer lado a lado por questões probabilísticas. Por exemplo, em português é mais provável que *cheque* coocorra com *escrever* do que com *sol*, ou seja *escrever* é um colocado comum de *cheque*. Da mesma maneira que em inglês podemos

ter *rancid butter* coocorrendo, mas nunca teríamos *rancid bread*, mesmo *rancid* sendo um dos sinônimos para *podre*. Isso significa que se quiséssemos traduzir *pão podre* para inglês, teríamos uma tradução muito mais natural se escolhêssemos outro item lexical diferente de *rancid*, já que ele não coloca com *bread*. Partindo agora para os colocados do *it* inicial, observa-se que os mais comuns no *minicorpus* foram: *analyses, aims, necessary, expected, elaborated, focuses, observed, assumed, noted, prepared, verified*. Desses verbos, nenhum se encontra nem mesmo entre as cinquenta ocorrências mais comuns desse tipo de estrutura no inglês acadêmico, de acordo com o *COCA*. Isso revela que o universal do nivelamento poderia ser comprovado através dessa análise. Os textos dos *abstracts* se parecem muito mais entre si e tem um estilo muito mais próprio do que os originais. Como mencionado acima, os verbos usados pelos tradutores são poucos usados em inglês acadêmico, o que faz com que os textos traduzidos convirjam para o centro desse contínuo de *abstracts* que tem muito mais características em comum do que os resumos. Para mais, ao contrário do que se esperava de acordo com o universal da normatização (BAKER, 1993), o uso de uma construção de passiva pluralizada deixa o texto pouco natural e pouco fluido para o inglês. Mais uma vez devemos lembrar que “*it were* + verbo no particípio passado” corresponde ao subjuntivo e que essa modalização é rara no inglês moderno. Não só em relação ao subjuntivo, mas a alta frequência de *it* no início de sentença demonstra um texto fragmentado e de difícil leitura devido à quebra do sujeito gramatical em duas partes na sentença. A investigação dos colocados também revela um texto pouco natural, dado que observamos que os colocados comuns de *it* nos *abstracts* não correspondem às melhores escolhas no inglês acadêmico. Por isso, vemos aqui que ao contrário do esperado, o texto poderia estar melhor normatizado e aproximar-se mais da língua-alvo.

Partirei agora para o uso das palavras: *aim*, *objective* e *purpose*. Essas palavras aparecem muito comumente na introdução dos trabalhos e vêm como tradução de *propósito* ou *objetivo*. É bom salientar que em nenhum momento os pesquisadores ao escreverem suas pesquisas em português colocaram *alvo* (*aim*) na introdução do trabalho. No *minicorpus* observou-se que *aim* apareceu em 21% dos textos, *objective* em 14% e *purpose* em 17%. Já no *COCA* o número de *hits* revela que, dos três, *purpose* é o mais comum, seguido de *objective*, sendo *aim* o menos comum. Em relação a tradução, *aim* sempre era tradução de *objetivo* ou *propósito*, levando-se em conta o fato citado acima. Já a palavra *objetivo* foi sempre traduzida literalmente.

Mais uma vez os resultados confirmam os universais da tradução, principalmente o do nivelamento (BAKER, 1993). Os textos dos *abstracts* em questão se parecem muito mais entre si do que os originais. O uso extremamente comum de *aim* só serve para corroborar o fato de que os *abstracts* se caracterizam por ter um estilo próprio de padronizar esse tipo de texto traduzido do português. Como observado anteriormente, Baker (1993) propõe que textos traduzidos tendem muito mais a diminuir na variação lexical e apresentar vocabulário mais parecido quando comparados. A observação do universal da nivelção se faz clara ao vermos a repetição frequente de *objective*, *purpose* e especialmente de *aim* em *abstracts*, produzindo léxico menos variado.

Nossa próxima análise será a de advérbios terminados em *-mente* e suas traduções em *-ly*. É relevante perceber que nos resumos só temos 210 advérbios, já nos *abstracts* esse número sobe para 256. Nos *abstracts*, encontrou-se 30% a mais de advérbios, havendo um caso extremo em que o número mais que dobrou, representando um aumento de 125% no número de advérbios desse *abstract* em relação ao seu respectivo resumo. Houve dois casos em que os ad-

vérbios foram adicionados à tradução e não existiam no resumo. No caso, *detalhadamente* foi traduzido para *in detail* e *não apenas* foi traduzido para *only*. Associo esse caso à problemática de explicitação e da simplificação postulada por Baker (1993), considerando que notamos que com advérbios, os tradutores sempre procuram explicitar ao máximo a ideia da sentença que estavam traduzindo, por isso existe esse número elevado no aumento de advérbios nos textos. Houve casos em que os tradutores optaram por uma expressão com valor adverbial, como *atualmente*, que foi traduzido como *in the present day*, e *somente*, que foi traduzido para *by restricting*. Esses dois últimos casos demonstram claramente o universal da explicitação (BAKER, 1993). Provavelmente, na visão dos tradutores, uma sentença construída com apenas um advérbio não passaria tão bem a ideia que essas duas expressões adverbiais passam. Portanto, a expansão de uma sentença de forma sintática ao invés do uso do morfema adverbial demonstra a tendência ao nível maior de explicitação, já que esse tipo de construção esgota todas as possibilidades interpretativas, não deixando espaço para qualquer erro de processamento ou interpretação. A imagem abaixo ilustra uma comparação das primeiras 25 linhas de concordância dos resumos e dos seus *abstracts*, respectivamente:

Results for both experiments show that only those participants who classified as F1 regarding to typography and colours (respectively). In addition, it is worthy to discuss the potential meanings, mainly, produced by images and through illustrations. Readers are projected by the textbook. Finally, the comparative analysis showed that these characteristics could be inferred, mostly, by the concepts of text each basic assumptions: a prosodic word gets only one primary stress; the relationship between constituents is not isomorphic. Morphologically we analyze the notion of morphologically we analyze the notion of freely and factoring are criteria for the that identify them as prosodic words. Prosodically, we look as the primary stress marks words and phonological rules that apply to them, in order to identify aims to investigate a singular and historically situated reality, concerning the . The nature of this study is, essentially, qualitative, centered on descriptive in their potential to writing, because only by this way they will be way they will be able to properly take on the authorship in their that discussions of this work can positively impact teacher continuing education and, affect teacher continuing education and, consequently, students formation concerning rad (1902), considering, still, features probably related to the style of the style of translation in literary texts. Initially, pairs of contrast, which indicate . However, the Brazilian public school only offers space for literature in the ng of foreign languages is concerned only with the linguistic aspect of the opinion articles published in Boletim, a weekly newspaper from Universidade Federal relations, a situation that is materialized discursively. Thus, we assume that doxic e relations, this paper will be focused mainly on the works of Munanga (2008) and (in press), it was believed that, proportionally, the GET would tend to produce from a statistical point of view. Finally, it was noted that the first

para ambos os experimentos mostram que **somente** os participantes que foram classificados em suas características visuais, que interferem **diretamente** na interpretação e no significado de multimodal de LD de língua inglesa. **Adicionalmente**, esse estudo se fundamenta na discussão dos possíveis sentidos produzidos, **principalmente**, pelo layout e pela imagem nos e constituintes prosódicos não é isomórfica. **Morfologicamente**, verificamos se a noção de os identificam como palavras prosódicas. **Prosodicamente**, demonstramos se o acento pri compreensão de uma realidade singular, **historicamente** situada, quanto ao ensino-a questão. A natureza do estudo é, **essencialmente**, qualitativa, centrada na descr escrita, pois só assim poderão assumir **devidamente** a autoria dos textos que produzem. discussões deste trabalho possam impactar **positivamente** para a formação continuada de a formação continuada de professores e, **consequentemente**, para a formação de alunos o estilo da tradução em textos literários. **Inicialmente**, verificaram-se pares de contraste, os sujeitos, situação que se materializa **discursivamente**. Dessa forma, presumimos qu ciais, esta dissertação irá se basear, **principalmente**, nos trabalhos de Munanga (2008 as cotas no ensino superior, mas **principalmente** sobre as relações raciais dese Tenuta (no prelo), acreditava-se que, **proporcionalmente**, o GET tenderia a produzir m, analisando como cada sujeito se inscreve **discursivamente** como sujeito bilíngue, visto s metodológicos seguidos nessa fase foram **critériosamente** escolhidos a fim de se criar ermos prosódicos, distribucionais e funcionais. **Funcionalmente**, o tópico é definido como a possíveis realizações prosódicas do tópico. **Finalmente**, o AE minicorpus é oferecido com associam recursos verbais e não verbais, **especificamente** tirinhas da Mafalda, as quais ser oretto (2010). Esses dois últimos autores, **respectivamente**, auxiliaram nas análises das tip que o trabalho com os textos **somente** verbais que pertencem ao tipo textual motivam questões de cunho gramatical, mas **somente** questões de verificação de leitura de do português brasileiro e inglês americano, **respectivamente**. Durante a análise ficou dar

FIG. 6 e 7 - Linhas de concordância geradas na *AntConc* dos *abstracts* e dos resumos do sufixo *-ly* e *-mente* respectivamente

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Analisaremos, nesta sessão, a densidade lexical e complexidade textual dos resumos e *abstracts*. Em relação aos lexemas, os resumos apresentam uma média de 29,52 lexemas por sentença, enquanto nos *abstracts* essa média cai para 16,75. A porcentagem de lexemas por sentença, ou seja, de palavras lexicais nos resumos é de 94,20% e de 55,09% nos *abstracts*: uma queda de 39,11%. Já levando em

conta a complexidade textual, os resumos têm uma média de tamanho de palavra de 5,63 caracteres, média semelhante nos *abstracts*: 5,44. O tamanho médio de uma sentença dos resumos é de 32,02 palavras e de 30,96 nos *abstracts*, uma queda de menos de 2%. No todo, considerando o comprimento dos resumos, a média de número de palavras por texto é de 316,25 e de 314,59 nos *abstracts*. Observando-se o número de sentenças dos textos, os resumos apresentam uma média de 10,45 sentenças, enquanto os *abstracts* apresentam 10,37. Observe o gráfico 4 a seguir:

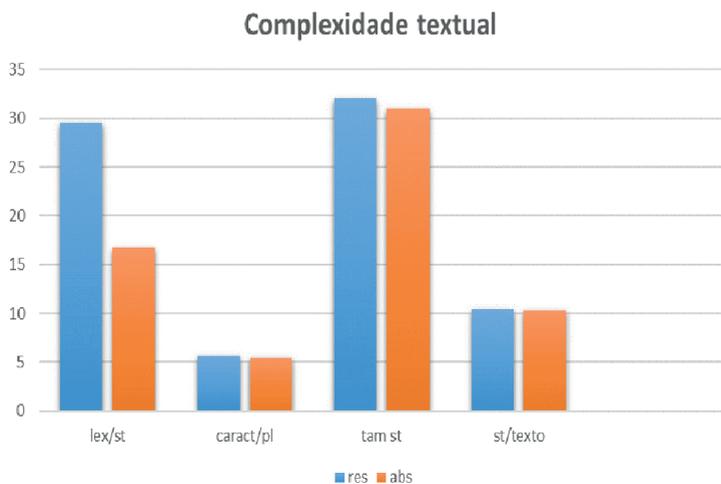


GRÁFICO 4 – Complexidade textual
Fonte: elaborada pelo próprio autor

File Information

File:	Abs/abs_1.txt
Length:	
- Words in text:	356
- Sentences in text:	9
Text Complexity:	
- Av. Word Length:	5.89
- Av. Sentence Length:	39.5
Lexical Density:	
- Lexemes per sentence:	24.8
- Lexemes % of text:	62.92
Reference Density: (% of tokens)	
- 1p Reference:	1.6853
- 2p Reference:	0.0
- 3p Reference:	1.1235

File Information

File:	Res e abs/res_1.txt
Length:	
- Words in text:	400
- Sentences in text:	11
Text Complexity:	
- Av. Word Length:	5.60
- Av. Sentence Length:	36.3
Lexical Density:	
- Lexemes per sentence:	34.7
- Lexemes % of text:	95.5
Reference Density: (% of tokens)	
- 1p Reference:	0.0
- 2p Reference:	0.0
- 3p Reference:	0.0

FIG. 8 e 9 - Resultados da análise estatística feitos pelo *UAM* para um *abstract* e seu respectivo resumo.

Fonte: elaborada pelo próprio autor

Ao lado podemos ver um exemplo de como a ferramenta *UAM CorpusTool* retorna dados estatísticos para um resumo e seu respectivo abstract. Para analisar os dados demonstrados acima foram analisados todos os dados presentes nas tabelas exceto “*Reference Density*”. Após a coleta dos dados foram feitos simples cálculos matemáticos de média estatística e depois os resultados foram transformados em gráfico.

Como previsto nos universais (BAKER, 1993), houve uma queda muito grande dos lexemas por sentença sem grandes diferenças nos outros indicadores. Isso significa que os tradutores, como já esperado, aumentaram o número de palavras gramaticais do texto e diminuíram o número de palavras lexicais. Mais uma vez os tradutores preferiram explicitar mais o texto traduzido de maneira a simplificar sua leitura, assim possíveis dificuldades de interpretação são eliminadas e o texto se torna mais fácil de processar (BIEL, 2010). É interessante ressaltar que o inglês é uma língua muito mais direta e de padrão de sentença muito mais curto que o do português, então o mais esperado seria que o número de sentenças no inglês aumentasse ao invés de permanecer quase o mesmo.

Por último, vamos estudar os determinantes/pronomes: *other* e *another*. Para entender como os determinantes funcionam na língua inglesa, foi necessário a consulta de uma boa gramática de referência. Para tanto, consulte a gramática do *Cambridge Dictionary Online* para obter uma explicação clara de como *other* e *another* funcionam no inglês. Vale ressaltar que nessa sessão analisei uso certo ou errado de acordo com a gramática tradicional da língua inglesa. Um outro aspecto importante é que analisaremos os usos de *other* e *another* de maneira qualitativa, como observaremos todos os usos fora do prescrito pela gramática da língua inglesa, fazer um estudo estatístico de uma estrutura com apenas quatro ocorrências fora da norma não se faz necessário. A tradução de determinantes

e pronomes é sempre problemática devido ao fato de que em inglês temos duas opções (*other* e *another*) para o que em português corresponde a apenas um item lexical: outro. Como resultado, o estudo qualitativo já serve para demonstrar como mesmo em textos acadêmicos traduzidos, lidar com as diferenças sintáticas e semânticas do uso de pronomes e determinantes pode afastar os textos traduzidos da língua-alvo.

Other pode ter duas funções na língua: determinante e pronome. Como determinantes *other* obedece às características dos determinantes em inglês, ou seja, nunca tem flexão de plural, gênero ou número. Já quando é pronome, ele sempre tem que se referir a algo já dito antes, podendo assim assumir forma de plural. O uso do artigo determinado antes de *other* indica que se faz referência ao segundo item de uma série de duas coisas ou pessoas. Em relação a *another* ele também assume as mesmas funções de *other* de determinante ou pronome. Vejamos essas quatro sentenças problemáticas:

1- *...one based on production and other on comprehension.*

2- *...that the fostering of this parameter is related to others, such as historical, ideological...*

3- *In others words, this research...*

4- *...such tasks articulate and progress within a textbook and in relation to others in the...*

A primeira sentença traz *other* como pronome, nesse caso já que o autor está se referindo ao que foi dito antes falta o artigo *the*. Em relação à sentença dois, *other* também funciona como pronome,

porém sem referente. A terceira sentença apresenta o único caso de erro com *other* no lugar de determinante, nesse caso, ele não admite flexão de plural. Já a quarta sentença, nos mostra *other* de novo sendo usado como pronome, porém o referente está distante demais. A respeito disso, é sempre bom lembrar algumas diferenças entre inglês e português: uma sentença em inglês não pode ter a extensão que essa sentença apresenta, o inglês é uma língua mais direta e de sentenças mais curtas. Portanto, para fazer retomada de *tasks* tão longe na sentença o autor poderia ter dividido a sentença em dois ou colocado o *other* em algum ponto anterior na sentença. A respeito do uso de *another* houve só um problema ortográfico, de acordo com o *Cambridge Online Dictionary* não existe *an other* como foi usado em: “*Aware that an interpretation can always become an other and that...*”

Esses padrões de sentença põem em cheque um dos universais da tradução, o da normatização. De acordo com Baker (1993), os tradutores vão sempre normatizar ao máximo suas traduções a fim de mantê-las o mais simples possível. O problema com essas sentenças é que provavelmente devido à falta de conhecimento do autor da gramática do inglês, alguns erros de normatização ocorreram.

5. Conclusão

Para concluir, podemos observar que um *corpus* comparável tem uma grande utilidade quando se trata de analisar como os tradutores lidam com seus textos.

Ao estudar o universal da explicitação e da simplificação (BAKER, 1993) vimos que o aumento de 30% dos advérbios terminados em *-ly* nos *abstracts* corrobora a teoria. Isso demonstra que ao traduzir um resumo, esse aumento expressivo de advérbios indica que na visão dos tradutores provavelmente o texto se torna-

ria mais processável. Soma-se a isso, o fato de que além de haver um aumento no número de advérbios, em alguns casos houve uma expansão sintática de toda a sentença. Ainda em relação aos casos que corroboram a explicitação, a análise da densidade lexical revela uma diminuição de 39,11% das palavras lexicais por sentença nos *abstracts* enquanto não houve grandes alterações no tamanho das sentenças, nem no número de sentenças por texto. Esses dados indicam um aumento na explicitação e na simplificação, já que temos um resumo que ao ser traduzido se mantém de um mesmo tamanho, mas há diminuição dos lexemas por sentença nos *abstracts*. Portanto, os espaços vazios ocupados pelas palavras lexicais forma ocupados por palavras gramaticais. Mais uma vez, o preenchimento dos *abstracts* com palavras gramaticais tornaria o texto mais explícito e, portanto, mais fácil de ser interpretado.

No tocante ao universal da nivelação (BAKER, 1993), essa característica dos textos traduzidos pode ser observada pela análise de *it* no início de sentença e dos substantivos *purpose*, *objective* e *aim*. O estudo de *it* revelou que há uma alta frequência do uso de *it* no início de sentença, a observação do quão frequente é o uso dessa estrutura, nos permite afirmar que os *abstracts* se parecem muito mais entre si. O mesmo acontece com *propósito*, *objetivo* e *alvo* e suas respectivas traduções *purpose*, *objective* e *aim*, a investigação nos mostra, mais uma vez, que devido à alta frequência das mesmas palavras sendo usadas em inglês, o universal da nivelação pode ser confirmado. Isso significa que os tradutores têm um estilo muito mais próprio de traduzir um resumo que tende a gravitar em torno das mesmas palavras sempre, se comparássemos com o português veríamos uma variedade lexical maior na língua original.

O universal da nivelação não foi confirmado pelo nosso estudo. Primeiramente, o uso frequente de *it* no início de sentença partindo o sujeito gramatical em dois, juntamente com uma ocorrência de

“*it were* + passiva pluralizada” revela que os textos poderiam estar mais naturalmente traduzidos, ou seja, fugir menos da língua-alvo. Um tradutor obviamente se preocupa com a naturalidade de seu texto na língua-alvo, portanto, a produção de um texto de fragmentado e de difícil leitura devido à sintaxe utilizada na construção das sentenças vai de encontro ao proposto por Baker (1993). Outras ocorrências que também vão de encontro ao universal da normatização são as ocorrências de *other* e *another*. Nesse trabalho observamos apenas as ocorrências que fogem à gramática prescritiva, que apesar de serem quatro, já servem para revelar que existem problemas na normatização.

Uma aproximação da problemática dos universais da tradução através de *corpora* comparável é uma técnica promissória e abre novas possibilidades e perspectivas na tradução e nos seus desafios. Exploramos o uso de diversas expressões através de *corpus* comparável e analisamos como os universais da tradução são ou não perceptíveis em estudo de textos traduzidos. Portanto, ter em mãos *corpora* comparáveis nos possibilita ter uma metodologia com um set de ferramentas preparadas para serem usadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, Mona. “*Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and applications: Text and Technology*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 1993. Disponível em <<http://wenku.baidu.com/view/23fdab40b307e87101f696e4.html>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus*. 1.ed. Barueri: Manole, 2004. 410 p.

BIEL, Łucia. *Corpus-based studies of legal language for translation purposes: Methodological and practical potential*. Aarhus, 2010. Disponível em <<http://bcom.au.dk/fileadmin/www.asb.dk/isek/biel.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2016.

DAVIES, Mark. *The Corpus of Contemporary American English: 520 million words: software livre*. Birgham: Universidade Birgham Young, 1990. Disponível em: < <http://corpus.byu.edu/coca/>>. Acesso em: 08 de ago. 2016.

LAURENCE, Anthony. *Antconc: software livre*. Versão 3.4.4. Tóquio: Universidade de Waseda, 2014. Disponível em: < <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em: 02 de jun. de 2016.

O'DONNELL, Mick. *UAM Corpus Tool: software livre*. Versão beta 2.8. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2011. Disponível em:< <http://www.corpustool.com/>>. Acesso em: 02 jun. 2016.

OSTER, Urick; Lawick, H. “*Semantic preference and semantic prosody*: A corpus-based analysis of translation-relevant aspects of the meaning of phraseological units.” Espanha: Fundación Caixa Castelló-Bancaixa, 2008. Disponível em <http://www.academia.edu/1065479/Semantic_preference_and_semantic_prosody_A_corpus-based_analysis_of_translation-relevant_aspects_of_the_meaning_of_phraseological_units>. Acesso em: 01 jun. 2016.

REPRESENTATIONS OF SOCIAL ACTIVITIES IDENTIFIED IN A PUBLIC SCHOOL WITHIN A CONTINUING TEACHER EDUCATION PROGRAM

Patricia Streppel Hatermink

Abstract: This research aims at identifying, describing and explaining the systems of social activities of a school community and identified in the discourse of the school coordinator. The theoretical framework of this study is composed by Collaborative Research, Cultural-historical Activity Theory, Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics. The corpus of this research is composed by two semi-structured interviews. The first quantitative analysis revealed the emergence of 16 social activities mentioned by the school coordinator. The most recurrent ones were: a) the development of extracurricular projects, b) laboratories use and c) teachers' replacement.

Keywords: representations; social activities; continuing teaching education program.

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo identificar, descrever e explicar os sistemas de atividades sociais de uma comunidade escolar, identificados no discurso da coordenadora da escola. Os fundamentos teóricos desse estudo são a Pesquisa

Colaborativa, a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural, a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional. O corpus dessa pesquisa é composto por duas entrevistas semiestruturadas. A primeira análise quantitativa revelou o surgimento de 16 atividades sociais mencionadas pela coordenadora escolar. As mais recorrentes foram: a) desenvolvimento de projetos extracurriculares, b) uso de laboratórios e c) substituição de professores.

Palavras-chave: representações; atividades sociais; programa de formação continuada de professores.

• INTRODUCTION

Several studies (MOTTA-ROTH, 2008; TICKS, 2004; BRUM, 2012) which focused on language, discursive practices, educational practices and continuing teacher education have been carried out under the research line “Linguagem no Contexto Social” of the Post-Graduation Program of Linguistics of the Federal University of Santa Maria (PPGL/UFSM) and the research group “Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação” (GT-LABLER/UFSM). The studies in this research line aim at analyzing and interpreting the language use in specific contexts through a critical perspective.

Accordingly, the “Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares” (N.E.C.C.E.), associated to this research

line, develops studies which focus on educational practices, aiming at observing, explaining and intervening collaboratively in school contexts of public schools in Santa Maria and region (BAGNARA, 2015; SILVA, 2012).

More specifically, the continuing education project “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola” (2015), which is developed by N.E.C.C.E., aims at providing teachers an environment for reflection about classroom practices and to construct knowledge jointly, based on a collaborative research approach.

Thus, the objective of the current research, part of the umbrella project, is to identify, describe and explain the systems of social activities of a school community (teachers, coordinator, students, parents, etc.) in a public school of Santa Maria and identified in the discourse of the school pedagogical coordinator. In addition, this work intends to understand the school context in which the continuing education program is being developed.

- **Review of literature**
 - **Collaborative Research**

Collaborative research is a qualitative perspective of investigation, which offers “possibilities to provide contexts for joint construction of new knowledge by teachers who become researchers of their own teaching practice and by external researchers, during projects of continuing education conducted

in schools” [my version] (MAGALHÃES, 2002, p. 40). In the same way, collaborative research means knowledge constructed jointly and it aims to supply the needs of the school context. This process must reach all participants involved, from school members to researchers.

Collaborative research does not involve only participation and contribution among participants. Instead, it also implies tensions, conflicts and contradictions throughout this process (CELANI, 2004, p. 38). Contradictions are part of the classroom context, once they arise due to different views of the participants who do not have the same opinion. Therefore, contradictions can help the participants involved in collaborative processes to create a locus for reflection and change in their practices. As Celani (2004, p. 42) states: “it is necessary to accept the contradictions of the current classroom, determined by their unpredictability (...)” [my version] so that social actors can reflect, examine and review critically their views and beliefs about classroom practices, aiming at transforming these practices. When organized, these practices constitute particular systems of social activities. The concept of Activity System will be discussed in the next section

Activity System

The concept of Activity System or Learning Activity, proposed by Engeström (1987), is helpful in this research in order to identify, describe and explain what social activities the participants of this school community are engaged in, that is,

how the participants of this school are socially organized.

Inside a school context, the school community, which consists of teachers, researchers, students, coordinators, parents, teaching staff etc., engage in different social activities which compose a larger activity system. In this activity system, the subject relates to the object to achieve a result in the end of the activity.

According to Engeström (1987), the structure of the Activity System includes the following elements: subject, community, rules, division of labor, object, instruments and result. The subject refers to the participant who constitutes the activity. In turn, the subjects compose a broad community. The rules are those which regulate the activity, implicitly or explicitly. The division of labor guides the ways to organize the tasks developed by the subjects. The instruments are the resources that are necessary for the implementation of the activity, in other words, they mediate the interactions among the subjects. The object is what guides the activity, the reason for conducting it. At last, the result is what is achieved in the activity, the outcome of the process. Through this system, Engeström explores the elements which are interconnected in the interactions among subjects. In addition, the activity system is not isolated since one activity system may interact with others (PASSONI, 2012, p. 178).

According to Liberali (2009), social activities are actions in which participants act collectively in order to achieve a shared goal. In this sense, the social activity is created

from several mediations which only become possible through the social interaction (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 31). Cultural-historical activity theory (CHAT) focuses on the analysis of social activities, in which “people interact with each other within cultural and historically dependent contexts” [my version] (LIBERALI, 2009, p. 12). Therefore, it is within the context of a public school that a particular subject, the school pedagogical coordinator, represents the social activities experienced by its members. In order to analyze the representations of these social activities we take into account the contributions of Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics.

Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics

The theoretical approaches which support this work are Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics. According to Fairclough (2003, p. 26), a discourse is “a particular way of representing some part of the (physical, social, psychological) world”. In this sense, discourses vary as the way people represent the world also varies. In turn, discourse plays a part in representations. Fairclough (2003) states social actors produce representations of their own practices, other practices and representations of the material world in the course of their activity. These representations are materialized as texts.

Critical Discourse Analysis helps people understand the meaning of texts, creating criticism and raising consciousness about what is said, written or represented through language.

Thus, texts and interactions need to be analyzed critically in order to investigate how society works and how people relate to each other.

In this way, Critical Discourse Analysis supports this research as a resource to analyze language in the discursive level while Systemic Functional Linguistics contributes to interpret the linguistic exponents in the textual level. In other words, we intend to analyze the corpus to see how the social activities are represented by the discourse and materialized in the linguistic level by texts.

Text is “language that is functional” (HALLIDAY, 1989, p. 10). In other words, text is any piece of language, spoken or written, that is playing a function in a certain situation. Under Systemic Functional Linguistics perspective, language is related to the social structure, that is, the whole environment of a society. Since our first focus is on the attempt to understand the school context in order to map the system of social activities developed in the school; Halliday’s theory is useful in the sense that it provides a framework which helps to realize how contexts and activities function (HALLIDAY, 1989).

Accordingly, Halliday’s conceptual framework is based on “three headings”: field, tenor and mode, performed by the metafunctions “Ideational”, “Interpersonal” and “Textual”, respectively. Field refers to the happenings that are going on, actions that are taking place in a specific situation and the activities the participants are engaging in. Tenor refers to the participants of the activities, their social relations and social roles. Mode refers to the composition of the text and its function

(HALLIDAY, 1989, p. 12). As the aim of this research is to identify the activities within the school, the investigation of field is in focus.

Therefore, considering this dialogue between Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics, this study highlights the Representational meaning (FAIRCLOUGH, 2003) to analyze discourse. From the Representational meaning, “clauses can be seen as having three main types of element: Processes, Participants, and Circumstances” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 135).

- **Methodology**
- **Context of investigation**

The school in which the umbrella project “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola” (2015) was developed is located downtown, in the city of Santa Maria, and it was founded in 1946. Nowadays, the school is composed by approximately 1200 students grouped in 56 classes in three different shifts. The school staff has 145 professionals, among them, teachers and other school members.

- **Procedures of data collection**

According to Vieira-Abrahão (2006), we have many instruments to conduct an investigation that involves teaching actions and beliefs. This research is developed under a qualitative perspective. Thus, as instrument of data collection, we use semi-structured interviews in order to collect the data. As Vieira-Abrahão (2006, p. 223) states, the semi-structured interview “is an instrument which best suits the qualitative paradigm because it allows rich interactions and personal responses” [my version].

In this sense, semi-structured interviews are organized as follows: the researcher elaborates a few guiding questions in order

to conduct the interview. However, these questions are used without following a fixed order so that other unforeseen themes and topics can emerge (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

• **Corpus**

The corpus of this research is composed by two semi-structured interviews carried out with the school pedagogical coordinator. The first interview was audio recorded on November 30th, 2015 and it lasted eighteen minutes and eleven seconds. The second interview was audio recorded on May 10th, 2016 and it lasted seventeen minutes and fifty-five seconds.

Procedures and categories of data analysis

The first procedure of analysis was to transcribe the interviews in order to analyze them. Secondly, we identified the social activities developed within the school and highlighted by the school pedagogical coordinator in the interview. Thirdly, we investigated the recurrence of the social activities discussed by the interviewee in order to show the degree of importance of the social activities (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223). The analysis of the social activities was carried out through the identification of the social activities and their functions, circumstances and processes (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, p. 223).

	<i>Processes</i>	<i>Nuclear Participants</i>	<i>Circumstances</i>
Major ones	MATERIAL	Actor Goal	Extent Location Manner Cause Contingency Accompaniment Role Matter Angle
	MENTAL	Senser Phenomenon	
	RELATIONAL		
	Attributive	Carrier Attribute	
	Identifying	Token Value	
Further ones	BEHAVIOURAL	Behaver	
	EXISTENTIAL	Existent	
	VERBAL	Sayer	

Table 1 – Types of Participants, Processes and Circumstances.

Processes

- **Results and discussion**

The main objective of this study was to identify, describe and explain the social activities experienced by the school community. Since the corpus of this research is composed by two interviews carried out with the pedagogical coordinator of the school, we identified the social activities experienced by the school community, but through the school coordinator's point of view. An activity system includes the subject, the community, the rules, the division of labor, the object, the instruments and the result, as described in the review of literature. The first quantitative analysis highlighted the emergence of 16 social activities in the school coordinator's discourse. The most recurrent ones, emphasized by the school coordinator, were: a) the development of extracurricular projects, b) laboratories use and c) teachers' replacement, (Table 2).

Social activities	Occurrence	Percentage
1. Development of extracurricular projects	9	16,08 %
2. Laboratories use	7	12,50 %
3. Teachers' replacement	6	10,72 %

Table 2 – Recurrence of social activities.

This work will focus on the analysis of these first three activities, presented in Table 1, exploring how they are organized as activity sys-

tems (ENGESTRÖM, 1987). We decided to analyze only the three most recurrent activities due to our limitations of time and space.

• **Development of extracurricular projects**

This social activity was entitled “development of extracurricular projects” since the school’s coordinator states there are several projects being developed in the school (Figure 1).

Figure 1 - Development of extracurricular projects. Initial image adapted from Engeström (1987)

Samples from the corpus

Excerpt #1	Nós Participant: Carrier	Temos Process: Relational attributive	os projetos de redação. Participant: Attribute
Excerpt #2	(...) [A escola] Participant: Carrier	Tem Process: Relational attributive	projetos do PIBID sim (...) Participant: Attribute
Excerpt #3	[A escola] Participant: Carrier	Tem Process: Relational attributive	o projeto de dança (...) Participant: Attribute
Excerpt #4	Então, [a escola] Participant: Carrier	tem Process: Relational attributive	vários projetos sendo desenvolvidos. Participant: Attribute

- **Laboratories use**

The social activity “laboratories use” was the second most recurrent activity because the school coordinator mentions the school has some laboratories, which are pedagogical resources available for teachers and students (Figure 2).

Figure 2 - Laboratories use. Initial image adapted from Engeström (1987)

Similarly to the previous social activity, the school coordinator demonstrates the school provides different types of laboratories, using the attributive relational process. Another relevant aspect the school coordinator points out during the interview is the recurrence in which the teachers use the laboratories. Although she emphasizes the recurrence of use, we do not know how these laboratories are used, that is, what activities are developed in these laboratories and how these activities complement the students’ education (excerpts 5, 6 and 7).

Excerpt #5	Nós	Temos	dois <i>laboratórios</i> de informática.
	Participant: Carrier	Process: Relational attributive	Participant: Attribute
Excerpt #6	Nós	Temos	<i>um</i> [laboratório], que <i>aquele</i> que tu pode levar, que são os <i>móveis</i> .
	Participant: Carrier	Process: Relational attributive	Participant: Attribute
Excerpt #7	[E] nós	Temos	um, que é o <i>laboratório</i> mesmo.
	Participant: Carrier	Process: Relational attributive	Participant: Attribute

In excerpt 8, the school coordinator states the teachers in the school use the laboratories, by means of the material process “utilizam”. The use of this material process indicates the action of using in which the teachers are involved. In addition, the school coordinator mentions the word “bastante”, which is a circumstance of manner, expressing the frequency in which the teachers use the laboratories. Moreover, to show how recurrent this use is, she specifies that there is a scheduling to use the laboratories; one rule of this social activity (excerpt 9). Again, there is no focus on how the activities carried out in the laboratories complement the students’ education.

Excerpt #8	Eles [os professores]	utilizam	bastante	[os laboratórios].
	Participant: Actor	Process: Material	Circumstance: Manner	Participant: Goal
Excerpt #9	Tanto é que	tem	um caderno de agendamento.	
	Textual element	Process: Existencial	Participant: Existent	

• Teachers’ replacement

This social activity was named “teacher’s replacement” and it

deals with the practice of replacing teachers, mostly when they get sick. The school coordinator reveals that some teachers enter medical leave and consequently, they need to be replaced by other teachers (Figure 3).

Figure 3 – Teachers’ replacement. Initial image adapted from Engeström (1987)

As reported by the school pedagogical coordinator, the school itself does not get involved with the teacher’s replacement. The institution responsible for the teacher’s replacement in the school is the Government Education Office Institution, called in Portuguese “8^o Coordenadoria de Educação”. According to the information retrieved from the Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul’s website, “each coordination institution is responsible for policies related to their regions, aiming at coordinating, orientating and supervising schools, offering administrative and pedagogical support for the viability of the office’s policies” [my version]. In excerpt 10, the school coordinator states:

Excerpt #10	<i>A substituição de professores</i>	não cabe	a nós.
	Participant: Attribute	Process: Relational attributive	Participant: Carrier

She construes this statement by using a relational attributive accompanied by the adverb “não” to withdraw the replacement responsibility from the school.

In relation to the process of replacement, the school coordinator explains that, in cases of medical certificates up to 30 days, teachers do not need to make up the classes (excerpt 11). On the other hand, for the process of replacement to happen, teachers need to enter a medical leave of 60 days or more (excerpt 12).

Excerpt #11	(...) se é um laudo de 30 dias,	a nossa mantenedora [oitava coordenadoria]	não manda	professor	pra substituir.	
	Circumstance: Contingency	Participant: Actor	Process: Material	Participant: Goal	Process: Material	
Excerpt #12	(...) se é um laudo de 60 dias,	a coordenadoria	automaticamente	manda	um professor	pra substituir.
	Circumstance: Contingency	Participant: Actor	Circumstance: Manner	Process: Material	Participant: Goal	Process: Material

In excerpts 11 and 12, the school coordinator uses material processes to refer to the action of replacement itself. In these cases, the “coordenadoria” is the actor responsible for this replacement and the “professor” is the goal, that is, the one being assigned to do the replacement. Besides, the school coordinator uses the same circumstance of contingency in both excerpts (11 and 12), expressing the conditions for the teachers’ replacement.

At last, when asked about what the students do when they do not have teachers of certain subjects, the school coordinator explains they do not attend the classes which they do not have teachers (excerpt 13). More specifically, the school coordinator uses an euphemism, which is a figure of speech, materialized in the circumstance “de período vago”, that minimizes the effect of absence of teachers in the school:

Excerpt #13	Neste período,	eles [os alunos]	ficam	de período vago.
	Circumstance: Contingency	Participant: Carrier	Process: Relational attributive	Circumstance: Manner

Therefore, the delay to replace the teachers in medical leave affects negatively the students because they cannot have classes in the school while there are not teachers available for replacement. Besides, the school depends completely on the intervention of the “8º Coordenadoria” for longer replacements. In other words, the school does not have autonomy to replace the teachers in the moment of need.

A research about teachers’ absences in the municipal school system of the city of São Paulo, carried out by Santos (2006), revealed some procedures which are adopted when teachers’ absences occur in schools. The use of other teachers to do the replacement, the advance of classes and dismissal of students earlier and the permanence of students in school without class are some strategies mentioned by Santos (2006). The last practice mentioned by Santos (2006) is the situation presented by the school pedagogical coordinator in her discourse. Santos (2006, p. 95) argues that “this practice ensures that students complete the entire school schedule, however, it does not seem to contribute pedagogically to the students” [my version] because the students are in the school, but they do not get involved in activities which complement their education.

- **Final considerations**

Considering the overall social activities that the school pedagogical coordinator explores in the interview, we notice that, in her discourse, there is a great focus on administrative concerns. In this sense, Fairclough (2003) argues that when analyzing texts from a Representational perspective, we can examine “which elements of events are included in the representation of those events and which are excluded, and which of the elements that are included are given the greatest prominence or salience” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 136). Thus, throughout the interview, we observe the school co-

ordinator excludes somehow the pedagogical matters, giving greatest prominence to the administrative ones. She may give more emphasis on administrative issues due to the several attributions she assumes in this area within the school.

The school pedagogical coordinators' function is to organize the pedagogical work in the school, supervise the teachers' pedagogical planning, arrange the pedagogical meetings and develop the school curriculum. Besides all these pedagogical attributions, the school coordinator seems to assume activities which are more directed to the school management, as she states during the interview. Among all these attributions, she gives more salience in her discourse on management activities because she is always dealing with the demanding problems in the school, which may close the school, if not solved. These attributions are related to school infrastructure (excerpts 5, 6 and 7), lack of teachers (excerpts 10, 11 and 12), etc. Thus, these problems and conflicts in the school are so urgent that the school coordinator, a person who should be engaged in pedagogical aspects, ends up using her time with the school financial, infrastructural and personnel management.

Therefore, throughout the interview, we conclude that the school pedagogical coordinator does not mention the importance of these activities for the students' pedagogical development. Even when she discusses pedagogical activities, such as the "development of extra-curricular projects" and "laboratories use" she does not explore in her discourse their contribution for the students' improvement. She only mentions these activities without analyzing their pedagogical relevance.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

AGUIAR, W. M. J. de; MACHADO, V. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Sócio-Histórica. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 27-40.

BAGNARA, L.; TICKS, L. K. From missionary to researcher: professional identification of public school teachers underlying autobiographies within a continuous education program. *Cadernos do IL*, v. 50, p. 130-150, 2015.

BRUM, M. H. Reflexões sobre o processo colaborativo construído entre professores pré e em serviço. In: 6^o Mostra de Trabalhos em Andamento, 2012, Santa Maria. *Caderno de Resumos 6^o Mostra de Trabalhos em Andamento*, 2012. p. 24-25.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

ENGESTRÖM, Y. Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Available at: <<http://lchc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>. Access on: 12 oct. 2015.

FAIRCLOUGH, N. *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989. p. 3-49.

LIBERALI, F. C. O ensino de língua estrangeira In: LIBERALI, F. C. *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009. p. 11-14.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajatórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39-58.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M.; PAINTER, C. *Deploying Functional Grammar*. Extensively revised, new edition of 1997 edition. Shanghai: Commercial Press, 2010.

MOTTA-ROTH, Désirée. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), vol. 24, p. 341-383, 2008.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, F. C.; MATEUS, E. & DAMIANOVIC, M. C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes Editores, 2012, p. 175-197.

SANTOS, Silmar Leila dos. As faltas dos professores do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo. In: IV Mostra de pesquisa em educação da PUC/SP, 2006, São Paulo. IV Mostra de Pesquisa em Educação, 2006. p. 46.

SILVA, E. A. Representações de letramento no contexto escolar: primeiras impressões. In: VII SENAILE - Seminário Nacional sobre Linguagens e Ensino, 2012, Pelotas. Caderno de Programação e Resumos do VII SENAILE. Pelotas: Educat, 2012. p. 381-381.

SOARES, A. F. C. Gestão escolar e coordenação pedagógica: uma relação complexa. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: 2012. Available at: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/607/622>>. Access on: 02 nov. 2016.

TICKS, L. K. . O professor de línguas, seus falsos mitos e os novos desafios em sala de aula. *Linguagens & Cidadania*: Santa Maria-RS, v. 11, 2004.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.219-231.

SOCIAL ROLES ATTRIBUTED TO THE SCHOOL COMMUNITY BY A PUBLIC SCHOOL COORDINATOR

Fernanda Almeida Dornelles^{1*}

Abstract: The objective of this research is to analyze the social roles of the members of a school community to understand the functions played by each of them within this community. These roles were identified in the discourse of the school pedagogical coordinator. The theoretical framework of this research is Collaborative; Cultural-historical activity theory; Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics. The *corpus* is composed by two semi-structured interviews. The first analysis revealed the emergence of 19 participants in the school coordinator's discourse. The most mentioned participants by the school coordinator were: 1) school, 2) teachers, 3) students.

Keywords: Social roles; school community; collaborative research.

Resumo: O objetivo dessa pesquisa é analisar os papéis sociais dos membros de uma comunidade escolar a fim de entender as funções exercidas por cada um deles dentro dessa comunidade. Estes papéis foram identificados no discurso da coordenadora pedagógica da escola. Os fundamentos teóricos que sustentam esta pesquisa são a Pesquisa Colaborativa; a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural; a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional. O *corpus* é composto por duas entrevistas semiestruturadas. A primeira análise revelou o surgimento de 19 participantes no discurso da coordenadora. Os participantes mais mencionados pela coordenadora foram: 1) escola, 2) professores, 3) estudantes.

1 * Paper carried out under the umbrella project “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa

de professores de linguagem na escola” at Federal University of Santa Maria and under the supervision of professor Luciane Kirchof Ticks.

Palavras-chave: Papéis sociais; comunidade escolar; pesquisa colaborativa.

1. Introduction

This study is articulated with the research group Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares (N.E.C.C.E.) which “aims to develop studies that observe, understand, describe, explain and intervene collaboratively in public school contexts of Santa Maria and region”² (TICKS, 2015) [my version].

The umbrella project under development at N.E.C.C.E. “Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola” (2015) aims at organizing, systematizing and implementing interdisciplinary pedagogical practices in public school contexts that seek the development of emancipatory pedagogical processes.

Within this umbrella project, the main objective of this particular study is to analyze the social roles of different members of a school community, identified in the discourse of the school pedagogical coordinator. With the identification of these social roles this work will be useful to future studies of the umbrella project Multiletramentos, interdisciplinaridade e formação colaborativa de professores de linguagem na escola contributing to understand this particular public-school context.

This study is also connected to the Post-Graduation Program (PPGL), to the research line Linguagem no Contexto Social and to the research group of the Laboratório de Ensino, Pesquisa e Leitura

2 Tem por objetivo desenvolver pesquisas que procuram observar, compreender, descrever, explicar e intervir colaborativamente em contextos escolares da rede pública de ensino de Santa Maria e região.

de Redação (GT-LabLeR) within the Major in English of the Federal University of Santa Maria, RS. The studies of this research line (TICKS, 2007; SILVA, 2014; BRUM, 2012) aim at describing, analyzing and interpreting the language in use in several social/institutional specific contexts, paying attention to the social organization, social roles, identity practices and relations established among individuals. As theoretical framework, this research line adopts Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis and Critical Genre Analysis.

2. Review of literature

2.1. Collaborative Research

Collaborative research is a qualitative perspective of investigation which provides opportunities of construction of new knowledge by teachers and outside researchers. In collaborative research the construction of knowledge is made in a joint way, allowing the participants to investigate and reflect critically about their own practices within the classroom and in broad contexts (MAGALHÃES, 2002).

However, for the collaborative work to happen, it is necessary that participants are available and interested in reflecting on their own practices, exploring new ways of teaching, learning and researching. Celani (2004) discusses the importance of reflecting on the actual classroom practices in order to create new strategies that can implement the traditional ways of teaching. The establishment of a relationship of trust between teachers and outside researchers is another factor that is of utmost importance to the success of collaborative research. According to Celani (2004), “without trust there can be no productive teaching-learning situations, [...] because without trust collaborative

relationships cannot be established”³ [my version].

According to Magalhães (2002, p. 51), collaboration does not mean symmetry of knowledge and/or similarity of ideas, meanings, representations and values of participation. In fact, it implies conflicts, tensions and questions that give members possibilities of distancing action and reflection [...].⁴ [my version].

The concept of collaborative research is relevant for this investigation because the data of this study was collected at the beginning of a collaborative process of investigation, developed in a public school in Santa Maria which started in 2016. Additionally, the concept of Activity System, which is discussed in the next section, is also helpful to map and understand the social activities established in the school.

2.2. Activity System

Within the school context, all the school community participates in different activities which compose activity systems. The activity system is the systematization of these activities, it interconnects the subject with the object with the aim of achieving the expected result of the process. The concept of Activity System proposed by Engeström (1987) is useful for this research because it is of utmost important to map and understand the context of the school.

3 Sem confiança não pode haver uma situação de ensino-aprendizagem produtiva, criadora [...], porque sem confiança não se podem estabelecer relações de colaboração.

4 Colaborar não significa simetria de conhecimento e/ou semelhança de ideias, sentidos, representações e valores de participação. De fato, implica em conflitos, tensões e em questionamentos que propiciem aos integrantes possibilidades de distanciamento, de reflexão [...].

According to Liberali (2009), social activities are practices in which people act in a collective way so that they can achieve a shared objective. Cultural-historical activity theory (CHAT)⁵ has as object the social activities, in which “individuals are interacting with others within cultural and historically dependent contexts”⁶ [my version] (LIBERALI, 2009, p.12).

Engeström reinforces the social and collective nature of the activity system, emphasizing the relationship between individuals and their communities. To map this relationship, Engeström incorporates the following elements: subject, community, rules, object, division of labor, instruments and result. The subject refers to the ones who take part in the activity itself and interact with the community through particular rules. These rules regulate the relations of the participants and they can be implicit or explicit. The subject and the community relate to the object through the division of labor that organizes the work of the participants. The instruments are important to mediate the activity. The object is what you want to achieve and the result is the end of the process, in other words, what was achieved with the activity. Therefore, the activities exist to transform objects in results.

The activity system is not isolated and it can be connected to other different activity systems, once individuals can participate in many social groups depending on the professional attributions they have.

5 TASHC, in portuguese.

6 Sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes.

2.3. Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics

Critical Discourse Analysis (henceforth CDA) sees discourse as a social practice rather than a purely individual activity (FAIRCLOUGH, 1992, p. 63). Halliday (1989), agrees with Fairclough (2003) by saying that a way to understand language is by studying different discourses, considering that text is language that plays a role in a certain context, therefore, functional language. In this sense, discourses constitute part of the resources which people deploy in relating to one another and in seeking to change the ways in which they relate to each other (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124).

CDA helps people understand the meaning that texts construct in the sense of being critical about information people receive every day, raising awareness in order to develop different perspectives in the social world.

Fairclough (2003) sustains his studies of discourse in the linguistic level through a systemic functional approach. Within this perspective, Halliday (1989) proposes a framework used to understand the context in which texts are produced. This framework is constituted by the field of discourse, the tenor of discourse, the mode of discourse. Field, tenor and mode are performed in texts by three respectively metafunctions: Ideational, Interpersonal and Textual. Halliday (1989) argues that the Ideational metafunction of language focuses on our experiences in the world and beliefs, the Interpersonal metafunction deals with the social and power relations (identities) among language users and the Textual metafunction structures and organizes the linguistic information of discourse. Fairclough (2003) approaches these notions in order to better analyze the discourse in the linguistic level. In this analysis, we focus on the Interpersonal metafunction in

which language is analyzed as social interaction, highlighting the social roles attributed to the participants of the school community according to its coordinator.

The social roles are the functions played by individuals in a certain context. The social roles are part of the social identity and of course, a person's social identity includes diverse social roles (FAIRCLOUGH, 2003, p.161).

To do the analysis of the social roles in the linguistic level we use the textual categories of Modality and Evaluation proposed by Fairclough (2003), based on Halliday (1994). Modality and Evaluation demonstrate the commitment of an individual, in terms of truth, necessity, values and obligations in their texts and contribute to construe social identities and consequently, social roles.

According to Halliday (1994), Modality is the author's judgment of the probabilities and obligations implicated in one's discourse. In other words, it is the author's commitment to the truth or necessity. According to Fairclough (2003, p. 171-3), Evaluation is the textual category that points out the participant's commitment with their discourses and values. It includes both explicit and implicit statements in which authors establish their commitment and assumed values.

The study of the social roles together with the mapping of the school social activities can be helpful to the understanding of the school context. The study of the context is essential to all types of research.

3. Methodology

3.1. *Corpus*

The *corpus* of this study consists of two semi-structured interviews carried out with the coordinator of a public high school of Santa Maria. The first interview lasted eighteen minutes and eleven seconds, and it was carried out on November 30th 2015. The second interview lasted seventeen minutes and fifty-five seconds, and it was carried out on May 10th 2016.

3.2. The system of activity of this investigation

The school in which this investigation takes place is located downtown Santa Maria and it was founded in 1946, 70 years ago. The school has around 1.200 students, 120 teachers and 25 other school staff.

The System of Activity of this study has as object to understand the context of investigation and as outcome the identification of the social roles constituted in this particular context, as can be seen on Figure 1.

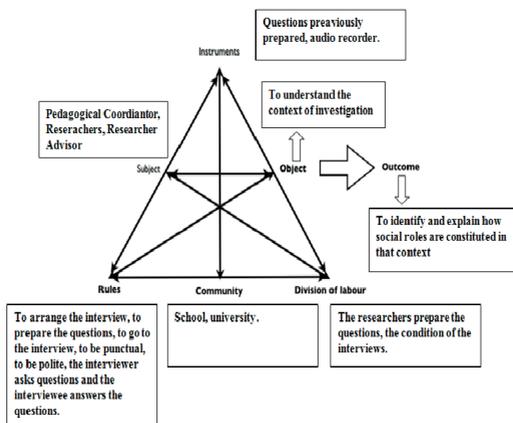


Figure 1 - Activity system of this investigation. Adapted from Engeström (1987)

The community is composed by the public high school community and the Federal University of Santa Maria (henceforth UFSM). The subjects are the pedagogical coordinator of that public high school of Santa Maria, RS, the Researchers and the Researcher advisor from UFSM.

The instruments of the investigation are the questions of the interview previously prepared by the researchers and an audio recorder.

Vieira-Abrahão (2006) states that interviews are composed by questions that happen in face to face interactions. In this analysis, we use semi-structured interviews which were recorded, as the procedure of data collection, because in the semi-structured interviews the researcher prepares the questions to guide the interview, but during the interview other questions may arise. The semi-structured interviews were carried out with the school coordinator. The interviews were audio-recorded, transcribed and analyzed. The second interview was carried out to supplement the first one in order to complement the information given by the interviewee in the first interview and better understand the context of the school.

Within the investigation, we have the rules which regulate the activity. The first rule of this investigation was to arrange the interview. This arrangement was mediated by one of the Researchers who is a teacher in the school. The other rules were to prepare the questions, to go to the interview, to be punctual, to be polite and to try to guide the interview by asking the questions.

In the division of labor of both interviews, the Researchers prepared the questions. In the first interview, the Researchers guided the interview by asking the questions to the coordinator. However, in the second one, the coordinator led the interview by taking the

questions on her hands and responding them. In this sense, some of the rules typically established between interviewer and interviewee in the activity were not followed.

3.3. Procedures of data analysis

Firstly, the interviews were transcribed in order to be analyzed. Secondly, we identified the participants and quantified their recurrence in the text. After this identification and quantification, we analyzed in details the three most recurrent participants and the social roles attributed by the school coordinator to each of these participants.

3.4. Categories of analysis

Fairclough (2003, p. 160) discusses the way individuals position and commit themselves to their texts. The way the coordinator is committed and how she evaluates the participants in her texts contributes to the identification of the social roles attributed by her to the members of the school community.

To do the analysis of these social roles in the linguistic level we use the textual categories of Modality and Evaluation proposed by Fairclough (2003) based on Halliday (1994) and discussed in the Review of Literature.

Halliday (1994) argues that these categories are materialized by the interpersonal metafunction in which language is analyzed as interaction. Thus, language in this perspective can construct and establish identities and consequently, social roles.

The categories of *Evaluation* and the categories of *Modality* are highlighted in Table 1.

Categories of Evaluation	Categories of Modality
EVALUATIVE ADJECTIVES	FREQUENCY ADVERBS
AFFECTIVE EVALUATIONS THROUGH RELATIONAL PROCESSES	PARTICIPIAL ADJECTIVES
EVALUTIVE ADVERBS	FIRST PERSON STATEMENTS
AUTHORS EXPLICIT MARKS	ASSUMED VALUES

Table 1 - Categories of Evaluation and Modality (FAIRCLOUGH, 2003, p. 171 173)

4. Results and discussion

To start identifying the social roles attributed to the school members by the coordinator we first identified quantitatively the emergence of 19 participants in the school coordinator's discourse (Table 3). The most recurrent ones, in other words, the ones that were most mentioned by the school coordinator were: school, teachers, students (highlighted in Table 2).

Participants	N ^a of occurrences	Percentage of occurrences (%)
1.School	107	30,6%
2. Teachers	94	26,9%
3. Students	61	17,4%

Table 2 - The most recurrent participants identified in the coordinator's discourse and their occurrence in the corpus.

In the next sections, we analyze in details the social roles associated to the three most recurrent participants mentioned by the pedagogical coordinator in her discourse.

4.1. The school

The coordinator relates to four different social roles to the participant *School* (Table 3). It is relevant to clarify that we considered roles attributed to this participant when the coordinator refers to this participant as *nós*, *a gente* and *a escola*.

School social roles	Recurrences
1.Shelter of diversities	03
2.Mediator of interpersonal conflicts	02
3.Manager of staff replacement	02
4.Promoter of interdisciplinarity	01

Table 3 - The school social roles and their recurrence in the corpus

The social role Shelter of diversities is constituted in the pedagogical coordinator's discourse by the use of the evaluative noun *diversidade* cited seven times in the discourse. According to the pedagogical coordinator's discourse the school shelters different diversities which are materialized in her discourse by the following evaluative adjectives and adjective phrases: *cultural*, *de raça*, *de gênero* and *de formação familiar* (Excerpt #1).

Another linguistic exponent that helps to identify the social role *Shelter of diversities* is the indefinite determiner *todos(as)* used to indicate the diversity that covers a great deal of students from different regions and Estates (Excerpt #1).

Excerpt #1

“Bah, os alunos, nós temos assim ó: é uma *diversidade*, de vir de *todas* as regiões e de *todos* os estados porque todos os dias, nós *recebemos* alunos de outros [...]. (...) Mas aqui, por exemplo, nós temos desde a Santa Marta, Boca do Monte, São Pedro, aqui do Verde, de *todas* as regiões nós recebemos. ”

“(…) É uma *diversidade cultural* né, gurias? Nós temos uma *diversidade cultural*, *diversidade de raça* e *diversidade de gênero*. Então, aqui na escola tem [...].

“Acho que um dos fatores que tem nos preocupado é assim ó: é a *diversidade de família* que nós temos, né? (...) Então, nós temos assim ó: uma *diversidade de formação familiar*.

The second school social role is *Mediator of interpersonal conflicts* and it is constituted in the coordinator’s discourse by the use of the verbal process *acorda*, nós vamos *acordar* (Excerpt #2). The verbal process *acordar* indicates the school commitment, according to the coordinator, to the resolution of conflicts that occur with students and school teachers (Excerpt #2).

These conflicts are described in the coordinator’s discourse as *problemas*. The social role *Mediator of interpersonal conflicts* is also structured by the use of the relational attributive process *algumas turmas têm mais problemas de indisciplina* focusing on the nature of the problem in the attribute *problemas de indisciplina* (Excerpt #2).

Excerpt #2

“É assim ó, por exemplo, a gente *acorda* com os alunos ó, *nós vamos acordar* isso, professor vai mudar isso mas vocês também tem que ter a contra partida né, não é só do professor, é de ambos.”

“Olha, um dos *problemas* que a gente presencia é mais relacionado assim, algumas turmas têm mais *problemas* de *indisciplina*, tá?”

The social role *Manager of staff replacement* is constructed in the coordinator’s discourse by the use of the relational attributive processes *tivemos* and *ficaram* and highlighted by the attributes *laudo* and *doentes*. The medical leave the coordinator refers to is related to pregnant and sick teachers. These linguistic exponents indicate the nature of the school problems in relation to the staff replacement (Excerpt #3).

Excerpt #3

“De laudo? Bah, oscila muito, às vezes depende, às vezes tem mais... o ano passado por exemplo, nós tivemos mais problemas... este ano, *nós tivemos laudo* em que entra *a gestante* também na química, *professores que ficaram doentes* da disciplina de química.”

The school social role *Promoter of interdisciplinarity* is revealed in the coordinator’s discourse by the use of the material processes *trabalhar* and *abordar* that indicate the commitment of school with the promotion of interdisciplinarity. The aspect interdisciplinarity is identified in the discourse by the use of the noun *interdisciplinaridade* and the adverb *integrado* defined by the coordinator as the union of different teaching and learning areas working in an integrated way (Excerpt #4). According to Fazenda (2009), the concept of interdisciplinarity is defined as “an interaction among two or more school subjects”⁷ [my version] (FAZENDA, 2009, p. 104). We can notice this seems to be the

7 “uma interação existente entre duas ou mais disciplinas.”

concept of interdisciplinarity approached in the school.

Excerpt #4

“As metas do PPP é assim ó, nós temos, o que que, qual é a *grande meta* nossa? É procurar *trabalhar* cada vez mais *integrado* né, pra que a gente possa *abordar a interdisciplinaridade* né, essa é uma das *grandes metas* e aumentar o nosso índice de aprovação, né.”

4.2. Teachers

The participant Teachers was the second most mentioned by the school coordinator and the analysis demonstrated that she attributes four different social roles for this participant (Table 4).

Teachers' social roles	Recurrences
1. Interdisciplinary class planner	02
2. Committed professional	02
3. Substitute teacher in medical leaves	01
4. Mediation solicitor	01

Table 4 - The teachers' social roles and their recurrence in the corpus

According to the pedagogical coordinator's discourse the process of planning the classes is conducted in the school in an integrated way with the aim of promoting the interdisciplinarity in class (Excerpt #5). Therefore, the social role *Interdisciplinary class planner* is constituted in the coordinator's discourse by the use of the noun *planejamento* cited four times in the discourse.

In addition, the linguistic exponent *interdisciplinary*

is emphasized by the intensifier *mais* that highlights the objective of promoting interdisciplinarity through the work of teachers in class. Moreover, the coordinator uses the indefinite pronoun *cada* and the noun *dia* that indicate the interdisciplinarity in the school is in process of development (Excerpt #5).

Excerpt #5

“O grande objetivo é que os professores passem a ter um *planejamento em conjunto*, este é o grande objetivo, tá? Que o *planejamento cada dia* passe a ser *mais* procurando sinalizar pra ser *mais interdisciplinar*, pra que eles possam de fato saber o que um colega de sua área está trabalhando”

“Por meio do *planejamento* deles nas reuniões, no *planejamento integrado* que eles fazem nas reuniões pedagógicas e principalmente quando eles vão elaborar uma atividade...”

The social role *Committed professional* is constituted in the pedagogical coordinator’s discourse (Excerpt #6) by the arguments she gives to highlight the excellence of the teachers working there. The first aspect the coordinator points out is the professional qualification of teachers evidenced in her discourse by the noun *titulação* (Excerpt #6).

This social role is also constructed in her discourse by the use of the material processes *estão buscando* and by the use of the evaluative noun *melhoria*. These processes are intensified by the use of the frequency adverb *sempre* which indicate the teachers are always seeking ways to improve their professional qualification (Excerpt #6).

Another argument the coordinator uses is the commitment of the teachers with their profession. This aspect is emphasized by the fact the coordinator uses once the noun *comprometimento* and twice the evaluative adjective *comprometidos* (Excerpt #6).

Excerpt #6

“Os professores, por que eu considero eles excelentes? Primeiro, pela *titulação* que todos... A grande maioria tem. O fator que os professores *estão sempre buscando* uma *melhoria* dentro da sua formação... É outro fator. *Comprometimento*. Eu vejo o quadro daqui *comprometido*, certo? Apesar de todas as *mazelas* que a nossa profissão tá passando, eles são *comprometidos*. Eu não lembro de nada que ainda tenha colocado em reunião que eles não, assim, não tenham aceito. Sempre que a escola propõe alguma coisa, num primeiro momento, a gente sempre discute com eles.”

The third social role attributed to teachers by the coordinator is *Substitute teacher in medical leaves*. This social role is constructed in the discourse by the use of the material process *atendam* that signalizes the commitment of teachers in substituting other teachers in situation of medical leave. We presuppose teachers accept this pedagogical coordinator's request as this is a recurrent problem in public schools (Excerpt #7). Santos (2006), discussing the absences of teachers in public schools in São Paulo (SP), states that one of the most frequent solutions used by the schools to solve this problem is to substitute the teacher by using one of the teachers that are present in the school. This solution seems to have become a common practice all over the country.

Excerpt #7

“Na medida do possível, a gente solicita que aqueles professores que estão aqui *atendam* os alunos se não eles ficam sem essas aulas, tá? Laudo menor de 30 dias ou até 30 dias não tem a obrigatoriedade de o professor titular de recuperar [...]”

The forth teachers' social role Mediation solicitor can be identified in the coordinator's discourse by the use of the behavioral

process *vêm* that signalizes the teachers' movement towards the school direction to establish the dialogue to solve the difficulties. In other words, the teachers request the school mediation to solve the problems (Excerpt #8). According to the coordinator's discourse, this mediation is made through dialogue, this aspect is evidenced in her discourse by the use of the nouns *conversa* (cited twice) and *diálogo* (cited once) (Excerpt #8).

Excerpt #8

“(...) os professores, por exemplo, se têm alguma *dificuldade* numa turma, eles *vêm* até nós, a gente vai lá, a gente *conversa* com o professor, *conversa* com os alunos, é na base do *diálogo*.”

4.3. Students

The participant *Students* was the third most mentioned by the school coordinator and the analysis demonstrated that she highlights two social roles related to this participant (Table 5).

Category	Recurrences
1. Students' Attributed social role: Uninterested in the school learning	01
2. Students' Projected social role: Responsible for their own learning	01

Table 5- The students' social roles and their recurrence in the corpus

The analysis points out two different students' social roles. The first one was classified as an Attributed social role *Uninterested in the school learning*. This social role is the one students really assume, according to her discourse.

The coordinator points out the behavior of the students, which indicates these ones do not have discipline to study. This argument is constructed in the coordinator's discourse by the use of the adverb *não* and by the use of the relational process *têm* accompanied by the attribute *disciplina* that indicates students are not committed to their own learning (Excerpt #9).

One reason the coordinator gives to justify this students' social role is the access to social networks, specifically the Facebook. According to her, the use of the Facebook distracts them.

Excerpt #9

“(...) os alunos *principalmente* ter um horário de dedicação pra estudo, que hoje a gente percebe que os nossos alunos eles não tem essa... a grande maioria *não tem essa disciplina* para o horário de estudo. Acho que um dos fatores que contribui para essa questão é a questão das redes sociais né, a gurizada tá muito ligada no Facebook daí se perde um pouquinho.”

The second social role was classified as a Projected social role *Responsible for their own learning* (Excerpt #10), once the coordinator argues it is the one students should assume. In other words, this is not the role they enact but the role she would like them to personify. This Projected social role is constituted by new attitudes from the learners.

According to Kalantzis and Cope (2012), these new learners use a range of multiple sources and media to research information; they take responsibility for their own learning; they continue their learning

independently beyond the lesson and the classroom; and they have a critical thinking about their own process of learning (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 29). This role seems to be the one the school coordinator would like students to enact.

The Projected social role is evidenced in the coordinator's discourse by the use of the evaluative adjective *responsável* and by the circumstance *pele seu processo* indicating that for the coordinator the ideal attitude the students should have is to take responsibility for their own learning.

Excerpt #10

“Eu, por exemplo, entro em todas as turmas, explico todo o processo de avaliação, como se dá e colocando para eles que eles não estudam para o professor, *eles estudam para eles*, o aluno estuda para ele e que é *ele que é o responsável pelo processo dele* e que tem que quebrar essa cultura de que eles estão estudando para o professor ou para a disciplina... Não, eles estão estudando porque o processo de avaliação é deles. (...) Então, a responsabilidade do aluno de ensino médio, ele já tem que se focar para isso.”

5. Final considerations

In this study, we analyzed the three most recurrent participants attributed by her in the corpus of the study (Table 3). The analysis of the participant School pointed out four different social roles. Among the social roles attributed to the School, we identified two social roles of pedagogical nature and two of administrative nature. Even though we had identified these two administrative School social roles, the coordinator did not make explicit which school members are responsible for these administrative issues. We presuppose when the coordinator refers to the participant School she is considering herself

and other members of the management personnel as agents of these attributions.

In relation to the social roles attributed to the participant Teachers we identified four different roles. We can realize that for the coordinator the teachers are committed professionals when they help the school in the pedagogical area (planning interdisciplinary classes), in the administrative area (substituting teachers) and in the interpersonal area (requesting mediation to the school).

The social roles attributed to Students by the coordinator are of a number of two (Table 5). The Attributed social role Uninterested in the school learning is the one the coordinator believes students really assume, according to her, students are more interested in subjects outside the school, such as the Facebook social network. The Projected social role Responsible for their own learning is the one the coordinator would like them to enact. According to her, students need to study for themselves; they must be responsible for their learning process and interested in it.

Fairclough (2003, p. 159) discusses the process of identification, the way people identify themselves and are identified by others. The pedagogical coordinator attributed the social roles of each school member according to her perspective, identifying each of them. From this, we understood the different social roles the coordinator attributed to the school members and the problems the coordinator highlights related to some of these roles. We also noticed the importance of the collaborative attitudes within the school; each participant must play their functions for the success of the school work and also how this collaborative interplay helps to minimize the school deficiencies, such as the substitution of teachers.

In this sense, Engeström (1987) reinforces the social and collective nature of the activity system, emphasizing the relationship between

individuals and their communities. Therefore, based on this notion of collectiveness, with this study it was possible to identify the relationships and social roles established in that particular context highlighting the importance of each school member for the success of the school activities. Each social role is essential for the proper functioning of the school as a cohesive entity. It is also important to emphasize the social roles we identify were attributed by the school coordinator; we do not know to what extent the participants really assume these roles.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BRUM, M. H. Reflections on a collaborative process developed between an in and a pre-service teacher. Trabalho Final de Graduação (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas/Curso de Letras). Santa Maria: UFSM, 2012.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 37-58.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Available at: <<http://lhc.edu/MCA/Paper?Engestrom/expanding/ch1.htm>> Access on: 16 oct. 2015.

FAIRCLOUGH, N. L. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

_____. Social Theory of Discourse. In: FAIRCLOUGH, N. *Discourse and Social Change*. London: Polity Press, 1992. P. 62-100.

FAZENDA, I. C. A. *Formação de Professores: Dimensão Interdisciplinar*. Revista Brasileira de Formação de Professores. Goiânia: v.1, 2009, p. 103-109.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, 1989, p.3-14.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

LIBERALI, F.C. O ensino de língua estrangeira In: *Atividade Social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009. p. 11-14.

MAGALHÃES, M.C.C. (Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 39-58.

SANTOS, Silmar Leila dos. As faltas dos professores do ensino fundamental na rede municipal de São Paulo. In: IV Mostra de pesquisa em educação da PUC/SP, 2006, São Paulo. IV Mostra de Pesquisa em Educação, 2006, p. 46.

SILVA, E. A. *Representações de Letramento no Contexto Escolar: A construção de um conceito socialmente situado em um programa de formação de professores*. Santa Maria: UFSM, 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos).

TICKS, L. K. Representações de conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem e de papéis no discurso de professores de inglês recém-formados. *Linguagem em (Dis) curso*, v.7, p. 7, 2007 a.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F. & VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006, p.219-231.

ACTIVITY SYSTEMS OF COMPULSORY TEACHER TRAINING ACCORDING TO THE GOVERNMENT LEGAL DOCUMENTS

Andressa Dawwed dos Santos^{1*}

Abstract: This work identifies the activity system of compulsory training within the government documents. Our framework was collaborative research (CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2002), cultural historical activity theory (LIBERALI, 2009; ENGSTRÖN, 1987), Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003) and Systemic Functional Linguistics (SFL) (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2014). The *corpus* is composed by two legal documents which guide the teacher training practices in Brazil. We used the Ideational Metafunction proposed by SFL to identify the materialized elements in the *corpus* that construe the activity system. The analysis showed that the legal documents highlight only one activity system for both observation and teaching training practices.

Keywords: activity system; compulsory training; collaborative research.

Resumo: Este trabalho identifica o sistema de atividade do estágio obrigatório nos documentos legais. Nossa base foi pesquisa colaborativa (CELANI, 2002; MAGALHÃES, 2002), teoria da atividade sócio-histórico-cultural (LIBERALI, 2009; ENGSTRÖN, 1987), Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003) e Linguística Sistemico-Funcional (LSF) (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). O *corpus* é composto por dois

1 * Final paper produced in the course Trabalho de Graduação II with financial support of PIBIC/CNPq

at Federal University of Santa Maria, by advising Professor Luciane Kirchhof Ticks.

documentos legais que regulamentam os estágios no Brasil. Usamos a Metafunção Ideacional proposta pela LSF para identificar os elementos materializados no *corpus* que constroem o sistema de atividade. A análise mostrou que os documentos legais destacam apenas um sistema de atividade para ambos os estágios de observação e docência.

Palavras-chave: sistema de atividades; estágio obrigatório; pesquisa colaborativa.

1. Introduction

Several studies about continuing teacher education have been developed over the years in order to contribute and reflect on teachers' pedagogical practices (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006; CELANI, 2004; 2003; MAGALHÃES, 2004; 2002; COX; ASSIS PETERSON, 2001, among others). These studies establish a dialogue with the research line "Linguagem no Contexto Social" (Language in Social Context), linked to the research group "Linguagem como Prática Social" (Language as Social Practice), as they all share the interest in discussing the pedagogical practices of literacy and interdisciplinarity in educational contexts. The pre and in service qualification is also widely approached by the research group "Linguagem como Prática Social" (Language as Social Practice), once the studies developed by its participants seek to investigate, problematize and improve the pedagogical practices under a reflective perspective. In order to contribute to these studies, the research group "Núcleo de Estudos Colaborativos em Contextos Escolares", also called N.E.C.C.E (Collaborative Studies in School Context Nucleus), created in 2010, proposes to problematize educational practices in public schools in Santa Maria, RS. Within N.E.C.C.E, the umbrella project "Multiletramentos, interdisciplinariedade e formação colaborativa de professores

de Linguagem na escola” (TICKS, 2015)² has been developed in the period of 2015-2018 in a public school in Santa Maria. It aims to problematize school multiliteracies practices through a critical and collaborative purpose, in which all participants (teachers, researchers, students and school staff) engage in reflective practices of language teaching in this context. Regarding the improvement of pre and in-service qualification, the project investigates discursive practices of teachers and students and how language mediates these practices.

Being part of this umbrella project, the objective of this research is to map the activity systems of pre-service teachers within a public school during the compulsory training program from the perspective of the Government legal regulation documents: Normative Instruction 01/2014 and the Commitment Term of Training. Thereby, this work aims to contribute to the development of pre-service teachers' critical qualification, identifying how teacher training is approached by Brazilian legislation.

2. Review of literature

2.1 Collaborative research

Collaborative research is a perspective of investigation in which participants of different contexts or levels negotiate meanings and share experiences that promotes a reflective and critical development of their actions and practices, providing changes in the involved contexts. The objective of collaborative research in education is to provide to school's professionals, students and researchers an improvement of educational practices based on discussions and suggestions which reflect in the classroom routine. Magalhães and Fidalgo (2010) state that:

2 Ethics and Research Comitee/ UFSM - GAP/CAL = 039819

in this investigation all participants negotiate meanings by questioning each other's individual senses about teaching-learning, classroom discourse, division of work (roles) in classroom practices, as related to the needs of specific school contexts (i.e., students, teachers, communities' needs), and to the objects that are used to carry out the task (MAGALHÃES; FIDALGO, 2010, p. 775).

Collaborative research seeks to respond to the expectations of the context investigated, aiming at the education of reflective and autonomous professionals who may consider new relations among theory, practices, research and teaching. Teachers who engage in collaborative processes have the opportunity to recognize themselves as researchers of their own classrooms, articulating teaching and learning theories in particular contexts and considering their students' needs in order to transform their discursive practices by constant negotiation (MAGALHÃES, 2002).

In order to promote a critical and autonomous space of reflection, participants involved in a collaborative research need to understand as a relevant part of the process the presence of asymmetrical knowledge, considering it is constructed by contradictions (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016) and different levels of knowledge.

Within a compulsory teacher training program, collaborative research works as an important tool to all the engaged participants (pre and in-service teachers, school staff, students and community) may recognize, problematize and discuss about their roles and their responsibilities in a specific space or in different positions as

professional of education (MAGALHÃES, 2002). Considering this perspective of investigation, which considers the process of analysis and not only a final product, pre and in-service teachers can reflect about the values which shape their actions and practices as well as their discourses are built based on their ideology and representation of world which are negotiated to students in the classroom, practice which can contribute to a change (MAGALHÃES; FIDALGO, 2008). In the next subsection, we approach the concept of activity system, within Cultural-Historical Activity Theory (CHAT).

2.2 Activity system

All the discursive practices are constituted by different activity systems which are composed by different participants, objects, instruments, roles and rules. In this way, the activity system is a structure of a mediation process composed by seven interrelated elements: subject, object, instrument, community, division of labor, rules and results. It results in the process of interaction shared by different participants of the social practice (PASSONI, 2012) once the subjects interact with the object by using specific instruments or cultural artifacts in order to achieve the desired result. To reach the result, the subjects who belong to specific and different communities share rules and tasks, considering their hierarchical positions. All these elements which interact simultaneously constitute a precise activity, in other words, an activity system is socially motivated according to the context and the object shared by the members (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016). In the same way, Passoni (2012) argues that the activity system can be interconnected to other activity systems, once they are dynamic and each of them is constructed by particular components according to the context (PASSONI, 2012).

According to Engeström (1987), the activity system (named by the author as “learning activity”) aims to create new systems which contain the production of new instruments, objects, etc. that

will result in inner contradictions responsible for proceeding the previous activity. Thereby from these contradictions, changes may occur in the interaction (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2016). In the following subsection, we approach two other theories: Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics which contribute to discuss the linguistic analysis of the possible contradictions in our *corpus*.

2.3 Critical Discourse Analysis and Systemic Functional Linguistics

The Critical Discourse Analysis perspective (henceforth CDA) proposed by Norman Fairclough provides a critical and reflexive insight about language as a connected element to social life, assisting and challenging the analysts to interact with language in a concrete and detailed way (FAIRCLOUGH, 2003). In addition, Fairclough (2003, p. 2) states that “language is an irreducible part of social life dialectically interconnected with other elements of social life”. By considering discourses as “ways of representing aspects of the world” (2003, p. 124), the author supports his critical discourse analysis in a systemic functional linguistics analysis which provides material pieces of evidence that corroborates with his social analysis of how language construes social representations.

Within Systemic Functional Linguistics (henceforth SFL), theory first developed by Michael Halliday, language is associated with cultural and situational contexts of use. It constructs meaning through several interrelated linguistic system networks and explains the function that grammatical elements performed in texts (FUZER; CABRAL, 2010).

In his studies, Halliday (1989) approaches the concepts

of *text* and *context* as important principles to SFL. The author emphasizes text as “language that is functional” (1989, p. 10). In this way, texts can be produced, spoken, written and are defined as a semantic unit constituted by a linear organization of words, sentences and meanings.

The context is considered by Halliday as part of the text, once one needs the other to establish meaning. The author adopts the concepts of *context of situation* and *context of culture* from Malinowski (apud HALLIDAY, 1989). Whereas the *concept of situation* refers to “the environment of the text” (1989, p. 6), the *context of culture* refers to the background where the text is produced, consumed and legitimated.

Halliday (1989) highlights that the *context of situation* is represented by three variables: field, tenor and mode. In a text, these variables are materialized for three specific metafunctions: Ideational, Interpersonal and Textual.

Field refers to the social activity that has been developed in a specific context. It is analyzed from the Ideational metafunction through the transitivity system, which parcel the clauses in process, participant and circumstances. Tenor refers to the social roles involved in the activity. This variable is analyzed from the Interpersonal metafunction which focuses on the interpersonal relationship and the exchange among the participants of the clause. Mode that is analyzed from the Textual metafunction emphasizes the textual structure as well the necessary elements for the cohesion of the whole text produced for the participants within the activity.

3. Methodology

3.1 *Corpus* and procedures of data collection

The *corpus* of this study is composed by two legal documents

which regulate the compulsory training activity: 1) The Normative Instruction N^a 01/2014 and 2) the Commitment Term of Training.

In order to identify and analyze the activities of pre-service teachers during their training, we adopted a qualitative perspective of investigation based on what is said, observed and carried out by the study's participants. Inside this investigation, we collected our *corpus* through semi-structured and audio recorded interviews.

Firstly, we selected two legal documents, which give legal support to the training programs. Normative Instruction N^a 01/2014 was retrieved from the "Diário Oficial" website. "Diário Oficial" website is a communication vehicle from our Federal Brazilian Government with the objective of publishing political and official documents of public interest. The Commitment Term is the document that each pre-service teacher receives from the coordination of his/her university during the training period. This particular one analyzed was used by this author during her own training program.

3.2 Procedures of data analysis and Categories of analysis

We analyzed the activity systems of training in which pre-service teachers participate from the perspective of the official documents (the Normative Instruction and the Commitment Term of Training). We investigated the subjects involved, the implicit and explicit rules which the participants must follow, the object and instruments used to achieve the result, as well as the community involved and the division of labor of each subject within this activity system proposed in the documents analyzed.

To analyze how the activity systems are represented in

the discourse of the legal documents, we considered the lexical grammatical categories proposed by Halliday and Matthiessen (2014) within the Ideational metafunction. In this metafunction, individuals express their actions or events in the world. The action which is performed in the field – which activity is happening in the world – is materialized grammatically through the Transitivity system. In the Transitivity system, we analyze the main clause in order to identify the *process* (it is an important aspect in the clause which indicates the experience in accordance to time), *participants* (subjects or entities who develop or are affected by the action) and *circumstances* (elements in the clause related to time, place and reason of the action). These three clause components are the lexical grammatical categories which constitute the system of transitivity

Table 1. Types of processes, participants and circumstances.

Processes	Participants	Circumstances
MATERIAL	Actor – Goal	Extent Location Manner Cause Contingency Accompaniment Role Matter Angle
MENTAL <i>Perception</i> <i>Cognition</i> <i>Emotion</i> <i>Desideration</i>	Senser – Phenomenon	
RELATIONAL <i>Attributive</i> <i>Identifying</i>	Carrier – Attribute Token – Value	
VERBAL	Sayer – Verbiage	
BEHAVIOURAL	<u>Bahaver</u>	
EXISTENCIAL	Existent	

which construes the representations materialized in the discourse. This analysis focused on the main clauses produced by the participants. Table 1 systematizes the elements which constitute the clause based on the Systemic Functional perspective.

4. Results

An activity system is a dynamic organization in which subjects perform a set of actions collectively in order to achieve a specific and common object with a particular goal for all involved in the system. The subjects interact within a specific context and perform actions mediated by instruments following rules. The division of labor is established according to the social roles these participants assume (LIBERALI, 2009). Therefore, the elements of the activity system found in the two legal documents of training analyzed are represented in the following scheme (Figure 1) based on Engeström's activity system (1987).

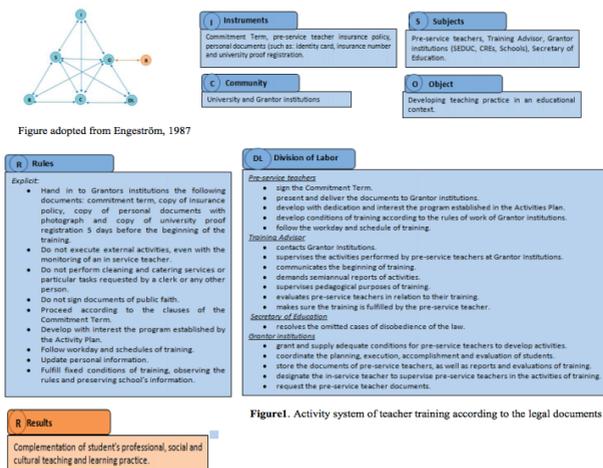


Figure 1. Activity system of teacher training according to the legal documents

Figure 1 shows that there is only one activity system being represented in the legal documents regarding the pre-service teacher observation and pre-service teacher training practice. In other words, there is no distinction between observation training and teaching training activities in the documents analyzed. The subjects involved in this process of training which could be developed at a university, a school or other authorized educational spaces are pre-service teachers, training advisor, the grantor Institutions and the Secretary of Education.

Through the legal documents analysis, we identified similarities in the discourses of the two documents associated to the pre-service teachers training practices. In the Normative Instruction (Excerpt 1), the most important document of training, and in the Commitment Term (Excerpt 2), pre-service teachers assume the role of actors of duties, and these duties are related to their attributions during their training, as we can see in Excerpts 1 and 2.

Excerpt 1

O termo de compromisso do Estágio	Dará	ciência	ao (a) estagiário (a)	de seus deveres, atribuições e responsabilidades (...) ²
Actor	Material process	Goal	Recipient	Goal

Excerpt 2

//O estagiário	desenvolverá	suas atividades//	obrigando-se	//cumprir	as condições fixadas para o estágio // ³
Actor	Material process	Goal	Material process	Material process	Goal

Besides, in the duties analyzed, we identified that the nature of obligations mentioned in the documents is entirely bureaucratic (Excerpts 3 to 5) except from one clause in the Commitment

Term which describes “pedagogical” attributions (Excerpt 6). These bureaucratic obligations are materialized by the following participants: *os seguintes documentos, documentos comprobatórios, seus dados cadastrais* (the following documents, supporting documents, register data). Besides that, the use of deontic modality (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) “deverá” (Excerpt 3) construes the high level of obligations, which pre-service teachers are submitted to.

O estagiário	deverá	entregar	na respectiva Unidade Concedente de Estágio,	no início de estágio,	os seguintes documentos: I- Termo de Compromisso do Estágio, devidamente assinado; II - Cópia da Apólice de Seguros de Acidentes Pessoais; ⁴
Actor	Interpersonal element	Material process	Circumstance of Location	Circumstance of Time	Goal

(O estagiário) ⁵	Apresentar	documentos comprobatórios de regularidade de sua situação escolar. ⁶
Actor	Material process	Goal

(O estagiário)	Manter	rigorosamente atualizado	seus dados cadastrais e escolares	junto a concedente. ⁷
Actor		Circumstance of manner	Goal	Circumstance of Accompaniment
		Material process		

Excerpt 6

(O estagiário)	Cumprir	com empenho e interesse	a programação estabelecida	no Plano de Atividades(...) ⁸
Actor	Material process	Circumstance of Manner	Goal	Circumstance of Location

Neither the Normative Instruction nor the Commitment Term establishes pre-service teachers' rights explicitly. These rights are only presented indirectly in other participants' obligations, as we notice in Excerpts 1 and 2 retrieved from the Normative Instruction and the Commitment Term respectively. In these Excerpts, we can infer that their rights are to perform their pedagogical practices supported by the university and grantor institution, fulfilling the teaching plan with the support of a tutor teacher; to carry out their training in an adequate space, where the pre-service teacher will develop their practices, experiencing all pedagogical activities of the schools and the different spaces of the institutions; and to be inserted in a space of teaching where they will learn and teach inside the classroom, as well as in other school spaces.

The object of this activity system is to provide experiences and teaching practices to undergraduate students in a school context (Excerpt 7).

Excerpt 7

///O estágio	objetiva	//propiciar	a complementação de ensino e aprendizagem profissional, social e cultural	ao aluno/// ⁹
Actor	Material Process	Material process	Goal	Recipient

In order to achieve the established object expressed in the documents, the pre-service teachers should hand in the instruments mentioned: the Commitment Term, pre-service teachers insurance policy and personal documents. The Commitment Term and the

insurance policy are documents provided by the coordination of the Major in the university before the beginning of the training.

Concerning the division of labor, the most empowered actor in the legal documents is the Secretary of Education who has the power of establishing the rules (Excerpt 8). The linguistic analysis showed that the circumstance “no uso de suas atribuições” and the process “RESOLVE” indicate the secretary is the one that legally regulates the activity in this document.

Excerpt 8

O Secretário de Estado da Educação	no uso de suas atribuições	RESOLVE... ⁹
Actor	Circumstance of role	Material process

The training advisor has to make sure the contract is being developed as it was agreed by undergraduate students and the grantor institutions. The activity attributed to him/her is the supervision of pre-service teachers and their practices within teaching institutions, as the material process “fiscalizará” indicates in Excerpt 9:

Excerpt 9

O(a) supervisor(a) de estágio	Fiscalizará	a observância do disposto	neste artigo. ¹⁰
Actor	Material process	Goal	Circumstance: Location Place

The grantor institutions also have the attributions of monitoring the training, once they are in charge of providing the training and offering an adequate environment for pre-service teachers (Excerpt 10).

Excerpt 10

(Instituições concedentes)	//celebrar	o termo de compromisso de estágio	com estagiário e a instituição de ensino	//zelando	pelo seu fiel cumprimento.// ¹²
Actor	Material process	Goal	Circumstance of accompaniment	Material process	Circumstance of purpose

Excerpt 11

(Instituições Concedentes)	proporcionar	ao estagiário	condições propicias para o exercicio das atividades praticas compatíveis ao seu plano de atividades. ¹³
Actor	Material process	Recipient	Goal

The material processes “celebrar”, “zelar”, “conceder” (Excerpt 10) and “proporcionar” (Excerpt 11) express that schools and other institutions where pre-service teachers perform their training are responsible for promoting an environment where pre-service teachers can develop their activities with precise objectives of teaching and learning. The material process “zelar” combined with the circumstance “pelo seu fiel cumprimento” reveals that the grantor institutions are participants responsible for granting the accomplishment of the training activity as well as the advisor. In Excerpt 11, the document uses the term “condições propicias”, however the document does not mention specifically which are these conditions, what can be interpreted in several forms by different readers.

On the other hand, the pre-service teachers’ role is to fulfill duties (Excerpts 3 to 6), once the document explicit only their duties not their rights. According to the documents, pre-service teachers must a) hand in the documents required by the institutions; b) present their academic documents regularly; c) update their personal

information in the grantor institution; and d) fulfill the program of the institution.

The rules identified in the documents establish what is allowed and what is forbidden for the participants. While the Commitment Term introduces the allowed actions to be developed by pre-service teachers (Excerpt 12), the Normative Instruction focuses on forbidden actions (Excerpt 13).

Excerpt 12

(O estagiário)	Cumprir	com empenho e interesse	a programação estabelecida	no Plano de Atividades. ¹³
Actor	Material process	Circumstance of manner	Goal	Circumstance of location

Excerpt 13

/// (É vedado	ao(a) estagiário(a))	// realizar	serviços de limpeza e de copa./// ¹⁴
Material process	Recipient	Material process	Goal

In Excerpt 13, the omission of the agent (as the clause is in the passive voice), hides the participant responsible for the action, as the author of all the rules is featured in the top of the document: The Secretary of State.

Another interesting detail is that the process “vedado” (Excerpt 13) refers to activities that cannot be performed by pre-

service teachers within teaching institutions. Thereby, the use of this word may suggest that these activities, which are prohibited nowadays, may have been performed by these teachers in the past.

5. Final considerations

The analysis showed that the activity systems according to the legal documents perspective is narrow and vague, considering there is no distinction between observation and teaching training systems. The analysis also highlighted the documents focus only on bureaucratic attributions which should be developed by the pre-service teachers. The documents do not mention the rights of the pre-service teachers, introducing only their duties. Through this analysis, we also identified implicit rights being introduced as prohibitions “é vedado” (FAIRCLOUGH, 1989). The lack of distinction between the observation and teaching practices results in documents which do not define and guarantee the pre-service teachers rights and duties, once they do not consider the different attributions and responsibilities that each of training aspects aims in each specific qualification moment.

Jorge claims “the participation in a supervised training is an opportunity of articulation and reflection about the experienced and received knowledge, i.e., practice and theory” (2001, p. 500). Therefore, compulsory training is a fundamental part of pre-service teachers’ qualification in which these professionals experience the classroom routine within a process in which they become protagonists of their practices. Considering Jorge’s argument, the training is a process which is composed by different stages in which the pre-service teachers should be prepared to ingress. Thereby when the legal documents do not foresee and regulate different moments in the pre-service teacher’ qualification, this qualification may be incomplete, depending on interpretations that can be mistaken by grantor institutions

or advising professors in charge of compulsory training practices.

By doing this analysis, we aimed to reflect on how the training program is shaped according to the legal regulations which guide this social activity and to what extent this activity is important for the qualification of these professionals. This work may help pre-service teachers to understand the inconsistency of these documents, once they do not provide a detailed explanation about the training practices. Besides, we may foresee the vulnerability of these professionals in the beginning of their career, considering some of them do not have closeness with these genres to carry out a critical reading of them.

By identifying incoherence on these documents, university and school may develop a more reflective and critical space in order to develop a critical reading of these documents. This critical reading may improve pre-service teachers' practices if they recognize their rights as well their specific attributions and responsibilities in each moment of their practices.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

BAZERMAN, C. *A Theory of Literate Action: Literate Action Volume 2. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press, 2013. Available at <http://wac.colostate.edu/books/literateaction/v2/>

CELANI, M. A. A. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

_____. Culturas de aprendizagem: Risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, pp. 37-58.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre

alienação e a emancipação. *Linguagem & Educação*, v.4, n.1, 2001, pp.11-36.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. Available at: <<http://lhc.ucsd.edu/mca/Paper/Engestrom/Learning-by-Expanding.pdf>>

FAIRCLOUGH, N. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas, Núcleos de Estudos em Língua Portuguesa, 2010.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fourth Edition. London: Routledge, 2014.

HALLIDAY, M. Part A. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University, pp.3-14, 1989.

JORGE, M. L. S. Prática de Ensino de Inglês: O estágio como experiência integradora da teoria, reflexão e prática. In: M. GRIGOLETTO; M.G. CARMAGNANI (Orgs.) *Inglês como língua estrangeira: Identidades, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/ USP, 2001, pp.499-508.

LIBERALI, F. C. O ensino de língua estrangeira In: _____ *Atividade Social nas aulas de lingual estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009, pp.11-14.

MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. Critical collaborative research:

focus on the meaning of collaboration and on mediational tools. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.10 n.3. Belo Horizonte, 2010.

_____. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H; GIL, G. (org.). *Educação de professores de Línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008, pp.105-124.

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____(Org.). O professor de línguas como pesquisador de sua ação: A pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002, pp. 39-58.

MAGALHÃES, M. C. & OLIVEIRA, W. Argumentação na construção de contextos colaborativos em pesquisas com formação de educadores. In: LIBERALI, F. C. et al. *Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2016, pp. 205-236.

MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In: C. K. Ogden; I. A. Richards. *The meaning of meaning*. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism. Supplement I. Londres: Kegan Paul, Trench, Trubner. (4 ed.) 1936), 1923, pp. 296 -336.

PASSONI, T. P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E. & DAMIANOVIC, M.C. *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: Recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012, pp. 175-197.

(Footnotes)

- 1) The commitment term will give science to the pre-service teacher about her/his rights, duties and responsibilities.
- 2) The pre-service teacher will develop his/her activities, obligating herself/himself to fulfill the established conditions for the training.
- 3) (The pre-service teacher) must hand in to grantor institutions in the beginning of the training the following documents: I) The commitment term; II) Insurance number;
- 4) We use the sign () to express implicit information or referents which were mentioned previously.
- 5) (The pre-service teacher) To show supporting documents of school regularity.
- 6) (The pre-service teacher) To keep rigorously updated his/her school and register data in the grantor institution.
- 7) (The pre-service teacher) to fulfill with endeavor and interest the established planning in the Activities Plans
- 8) The pre-service teacher aims to provide a professional, social and cultural complementation in teaching and learning.
- 9) The Secretary of Education, exercising his attributions, resolves...
- 10) The training advisor will supervise the provisions in this paper.
- 11) (The grantor institutions) to make official the commitment term of training with the pre-service teacher and grantor institutions, watching over for its faithful fulfillment.
- 12) (The grantor institutions) to provide to pre-service teacher propitious conditions for the exercise of compatible practical activities with her/his activities plan.
- 13) (The pre-service teacher) to fulfill with endeavor and interest the established planning in the Activities Plans.
- 14) (It is prohibited for pre-service teacher) to perform cleaning and catering services.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITA PRODUZIDAS POR ALUNOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Arianne Morais
Lucas Fernando Amorim^{1*}

Resumo: Este trabalho tem como objetivo analisar a produção e a reescrita de textos do gênero artigo de opinião, feita por dois alunos estrangeiros (um da Namíbia, que tem como língua nativa o inglês; e outro do Benin, que tem como a língua nativa o francês), que fazem parte do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. Ambos são estudantes da disciplina de Português para estrangeiros”, situada no Núcleo de Línguas e Culturas da UFPE. O trabalho se inscreve no âmbito da Linguística Aplicada e Textual, focalizando o papel da reescrita textual e visando sinalizar possíveis contribuições ao processo de ensino-aprendizagem da escrita.

Palavras-chave: produção textual; reescrita; estrangeiros.

Abstract: This work aims to analyze the production and rewriting of gender texts article of opinion, by two foreign students (one of Namibia, whose native language is English; and another of Benin, whose native language is French), which are part of the Student-Agreement Graduate Program. Both are students of the Portuguese for foreigners class, located in Languages and Cultures Center of UFPE. The work falls under the Applied and Textual Linguistics, focusing on the role of textual rewriting and aiming to indicate

1 ^{*}Graduandos do curso de Letras em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Trabalho apresentado à disciplina Linguística Textual, como requisito para obtenção de nota, e orientado pela Prof^ª Dra. Virgínia Leal, em 2016.1.

possible contributions to the teaching of the writing and learning process.

Keywords: text production; rewriting, foreigners.

1. Introdução

O Brasil recebe anualmente estrangeiros vindos de diversos países do mundo para estudarem nas universidades públicas brasileiras. Alguns vêm conveniados com o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que oferece oportunidades para estrangeiros oriundos de países em desenvolvimento e que mantém acordos educacionais e culturais para eles estudarem uma graduação no Brasil. Para conseguirem isso, segundo o Ministério da Educação (MEC), os candidatos precisam ter concluído o ensino médio ou equivalente, provar ao governo federal brasileiro que têm condições financeiras de viver no Brasil e comprovar que têm proficiência na língua portuguesa brasileira. Sobre esse último requisito, é necessário que eles passem no exame para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), uma prova que avalia o nível de conhecimento e proficiência em língua portuguesa de estrangeiros que querem trabalhar, estudar ou viver no Brasil. Para conseguirem isso, os estudantes membros do PEC-G estudam em cursos de português para estrangeiros, ministrado por algumas universidades federais, assim que chegam no Brasil.

O que mencionamos acima constitui o contexto que se insere este trabalho, cujo objetivo é analisar como dois alunos do PEC-G (estudantes da turma de Português para estrangeiros do NLC/UFPE) desenvolveram a escrita e a reescrita, na produção de um artigo de opinião, nos âmbitos da textualidade, da gramaticalidade e da adequação à norma culta do português. De acordo com Ruiz

(1998, p. 59), o processo da reescrita é o momento em que “o aluno refaz, reescreve, reelabora, reestrutura, retextualiza, enfim, revisa o próprio texto, em função de uma correção escrita feita pelo professor”. A partir dessa concepção, analisaremos as possíveis mudanças encontradas nos textos após a interferência do professor ao serem reescritos pelos alunos. Também serão analisadas as semelhanças ou diferenças entre os textos, pois os alunos estrangeiros têm línguas nativas diferentes, sendo um falante do francês (do Benin) e outro falante do inglês (da Namíbia), ambos os países do continente africano.

Será adotado aqui o conceito de escrita de Koch e Elias (2014), que entendem a escrita a partir de uma concepção dialógica e interacional; Abaurre (2012) que, fundamentada em Bakhtin, afirma que falamos e escrevemos por meio de gêneros do discurso, em que se dá qualquer interação humana através da linguagem. Koche, Pavani e Boff (2012), que concebem a reescrita como parte do processo de escrita, sendo uma prática essencial para o ensino da produção textual. Além da concepção de Fiad (2009), ao dizer que o termo *reescrita* refere-se, essencialmente, às modificações de escritas que os diversos textos passam para chegar a um texto final. Segundo a autora, o conceito de reescrita também “refere-se aos processos enunciativos mais gerais, possibilitando modificar as representações sobre a escrita e, com alguma orientação, melhorar sensivelmente as produções escritas” (FIAD, 2009, p. 09), além de considerar os distintos percursos de aprendizagem dos alunos.

2. A escrita e os gêneros do discurso

Todo texto, seja ele oral ou escrito, é um evento sociocomunicativo e interacional que, segundo Koch e Elias (2014), é resultado de uma coprodução entre interlocutores. Viver em um ambiente so-

cial é estar em contato com diversos gêneros discursivos diariamente, como e-mails, anúncios, notícias, entrevistas, editoriais, receitas, crônicas, panfletos, artigos de opinião e muitos outros. Segundo Abaurre (2012), todo texto oral ou escrito faz parte de um gênero e estão ligados às atividades práticas do indivíduo em situações diferentes. A escrita também é um processo de interação dialógica. Porém, esta dialogicidade constitui-se numa relação ideal em que o escritor leva em consideração a perspectiva do leitor, tendo em mente um determinado tipo de leitor, cujas reações o produtor textual prevê. Além disso, o contexto de produção e recepção não é compatível em termos de tempo nem de espaço, pois o escritor e o leitor geralmente não se encontram (co)presentes, dando tempo para o produtor do texto ter mais planejamento na elaboração da escrita.

É função do professor expor aos alunos as peculiaridades do texto escrito, como a situação de produção e as possíveis exigências do gênero nas quais está inserido o texto. Além disso, é importante que o professor aos poucos estimule a conscientização dos alunos sobre os recursos exclusivos do texto falado, que não são adequados aos textos escritos. Segundo Koch e Elias (2014), a escrita é uma atividade que pede do produtor do texto o uso de algumas estratégias, como: a) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa; b) seleção, organização e desenvolvimento das ideias; c) revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção. Além disso, escrever ativa alguns conhecimentos, como o linguístico, que exige conhecimentos em ortografia, gramática e de léxico; o enciclopédico, que seria o conhecimento sobre as coisas do mundo, que se encontra armazenado em nossa mente; o de textos, conhecimento de modelos de composição dos gêneros, como conteúdo, estilo e, principalmente, função.

3. Artigo de Opinião

Na sala de aula, no momento que o professor escolher quais gêneros precisam ser trabalhados com os alunos, é preciso levar em consideração, de acordo com Abaurre (2012), alguns aspectos, como: (i) a motivação para a leitura e produção de textos e (ii) a necessidade de mostrar aos alunos a estrutura do gênero a ser trabalhado. No caso desta pesquisa, foram analisados textos do gênero Artigo de Opinião. Este gênero se caracteriza por analisar, questionar e, geralmente, responder a um tema controverso, polêmico ou que está em debate na sociedade. A interação com o leitor acontece por um ponto de vista sustentado por argumentos. Segundo Boff, Koche e Marinello (2009, p.4),

Esse gênero pertence à ordem do argumentar, uma vez que o sujeito enunciador assume uma posição a respeito de um assunto polêmico e a defende. De acordo com Perelman, a argumentação objetiva provocar ou aumentar a adesão do interlocutor às teses apresentadas ao seu consentimento (1988, p. 23). Assim, a interação ocorre a partir do ponto de vista sustentado pelo autor e aceito pelo leitor. Para Pereira e outros, “a argumentação busca convencer, influenciar, persuadir alguém; defende um ponto de vista sobre determinado assunto. Consiste no emprego de provas, justificativas, a fim de apoiar ou rechaçar uma opinião ou uma tese; é um raciocínio destinado a provar ou a refutar uma dada proposição (2006, p. 37).

Ao escrever um texto do gênero Artigo de Opinião, o produtor precisa utilizar de estratégias discursivas de convencimento, pois não pode se limitar apenas a suas opiniões. É preciso desenvolver uma escrita para alcançar o objetivo de compreensão, levando sempre em consideração o tipo de leitor que se quer atingir. Além disso,

vale ressaltar que o contexto de produção determina como será a estrutura do artigo, pois, geralmente, esse texto pode se encontrar em diferentes lugares, como em jornais, revistas, sites, blogs ou redes sociais (BOFF; KOCHÉ; MARINELLO, 2009).

4. Reescrita como prática pedagógica

Um texto nunca está acabado definitivamente, pois, sempre que vamos reescrevê-lo ou relê-lo, encontra-se algo a mais para colocar, algo para retirar, algo para ser redito de outra maneira etc. Com isso, quando o professor trabalha com a reescrita, permite que seus alunos ampliem sua capacidade de escrita, indo além do que eles pensaram inicialmente ao escrever o texto, ampliando os conhecimentos linguísticos, como a textualidade, conhecimentos gramaticais, como a ortografia e conhecimentos básicos para adequação à norma culta do português. Segundo Fiad (2009, p. 3), o conceito de reescrita tem duas definições:

a primeira delas remete ao trabalho que é realizado pelo autor do texto, quando retorna sobre seu próprio escrito e realiza algumas operações com a linguagem, que fazem com que o texto se modifique em vários aspectos possíveis; a segunda interpretação implica em reconhecer que todo texto é uma reescrita, na medida em que sempre que enunciarmos algo estamos, de alguma forma, retomando o que outros já enunciaram. Nessa interpretação, o outro sempre está no discurso: escrever é sempre reescrever.

Dito isso, os textos que foram analisados dos alunos estrangeiros foram as primeiras produções e reescritos, após a interferência do professor. É importante ressaltarmos que a reescrita tem um papel importantíssimo quando se trata de aquisição da língua estran-

geira, pois aprendê-la exige prática e aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos e gramaticais. A partir dessa concepção de reescrita, Beretta (2001, p. 16) diz que:

a reescrita talvez pudesse ser utilizada como uma forma de correção que daria aos alunos a oportunidade de reconsiderar suas hipóteses sobre determinadas regras gramaticais, através de um processo de conscientização, o que, possivelmente, resultaria no uso mais proficiente dessas regras por parte do aprendiz.

O *feedback* do professor também ajuda muito no aperfeiçoamento da escrita dos alunos, pois, ainda de acordo com Beretta (2001, p. 64), o feedback “ajuda o aprendiz a estreitar o número de possíveis hipóteses para determinada situação de uso da língua e verificar qual hipótese é adequada para aquela situação”.

5. Aspectos metodológicos

Este trabalho foi produzido como avaliação da disciplina Linguística Textual, ministrada pela professora Virgínia Leal, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), em 2016. A proposta deste trabalho é analisar textos, do gênero Artigo de Opinião, escritos e reescritos por alunos estrangeiros de língua portuguesa, bem como compará-los para detectar possíveis semelhanças e diferenças entre eles. Os textos serão analisados em três âmbitos: a) textualidade (coesão e coerência); b) adequação à norma culta do português (ortografia, concordâncias, pontuação etc.); e c) gramaticalidade internalizada no tocante a aspectos sintático-semânticos.

Os alunos que escreveram os textos analisados faziam parte da turma PEC-G e estudaram português para estrangeiros, ministrado

pelo Núcleo de Línguas e Culturas (NLC) da UFPE. Eles precisam aprender português brasileiro para fazer o exame CELPE-BRAS, prova que avalia a proficiência de estrangeiros (interessados em trabalhar, estudar e/ou simplesmente morar no Brasil) em língua portuguesa. Os estudantes estrangeiros conveniados ao PEC-G já têm garantida uma vaga em um curso de graduação em alguma universidade pública brasileira de sua escolha, pois, em seu país, já foram aprovados em uma seleção interna. Portanto, a única etapa que falta é serem aprovados no CELPE-BRAS para poderem cursar, no ano seguinte, a graduação.

A turma do PEC-G de 2016 era composta por seis alunos, porém, para esta pesquisa, foram escolhidos apenas dois para análise. Como são dois alunos e quatro textos (dois textos iniciais e dois textos pós-reescrita e interferência do professor), serão usadas, nesta pesquisa, as seguintes nomenclaturas:

aluno A = o estudante vindo do Benin, na África, que tem como língua materna o francês.

aluno B = o estudante vindo da Namíbia, na África, que tem como língua materna o inglês.

professor C = professor que ministrou as aulas de português para estrangeiros e que orientou na reescrita dos textos.

texto A1 = texto inicial produzido pelo aluno A, antes da reescrita e orientação do professor C.

texto B1 = texto inicial produzido pelo aluno B, antes da reescrita e orientação do professor C.

texto A2 = texto produzido pelo aluno A, pós-reescrita do texto A1 e pós-orientação do professor em sala de aula.

texto B2 = texto produzido pelo aluno B, pós-reescrita do texto A1

e pós-orientação do professor em sala de aula.

O exame CELPE-BRAS é dividido em uma parte oral e uma escrita, esta última, que tem importância para esta pesquisa, é composta de quatro questões de produção, sendo uma sobre um vídeo, que é passado na hora da prova, e outra sobre um áudio que também é passado durante o exame. As outras duas também são produções textuais escritas, em gêneros diferentes, nas quais é dada uma situação sociocomunicativa em que o examinado terá que resolver através da escrita do gênero que foi pedido.

Durante as suas aulas, foi observado que o professor C explicou para os alunos sobre o gênero Artigo de Opinião, levando para a sala de aula diversos textos deste gênero, em domínios discursivos diferentes, como jornais, revistas e sites. Em média, foi um texto para cada domínio. Com isso, os alunos tiveram um contato inicial com o gênero, sem ainda terem a produção de textos, pois as primeiras aulas foram apenas de leitura.

Cada texto de domínios discursivos diferentes apresenta suas especificidades textuais, por exemplo, o texto do jornal era mais coloquial que o texto da revista, que, por sua vez, era mais formal que o texto do site. Isso foi interessante para que os alunos tivessem contato com as diversas formas escritas da língua portuguesa do Brasil. Após a leitura, o professor C solicitou que os alunos escrevessem artigos de opinião sobre os temas dos textos que eles leram.

De caráter qualitativo, esta pesquisa se dividiu em quatro etapas. Na primeira, foi feita a escolha da nacionalidade dos alunos que fazem parte da pesquisa, bem como seus respectivos textos; foi optado para serem de nacionalidades diferentes para poder compará-los e, por fim, ver se há alguma semelhança e diferença e observar quem conseguiu desenvolver melhor o texto. Na segunda etapa, foi feita a leitura de diversos textos dos seis alunos para poder recortar

dois para compor nosso corpus. Na terceira etapa, foi feita a leitura de antecessores teóricos para fundamentar esta pesquisa. Na última e quarta etapa, foi feita a análise do *corpus*, nos seguintes âmbitos: 1) textualidade (coesão e coerência); 2) adequação à norma culta do português (ortografia, concordância e pontuação); 3) gramaticalidade internalizada no tocante a aspectos sintático-semânticos.

6. Diagnóstico dos textos

Agora serão analisados textos escritos e reescritos do aluno A e do aluno B. Os textos tiveram como tema central *Drogas e suas consequências*. Então, a partir desse tema, os alunos escreveram um artigo de opinião e, após as orientações e correção do professor, os alunos produziram as suas respectivas reescritas.

6.1. Análise dos textos A1 e A2: produção e reescrita

A produção desenvolvida pelo aluno A1², o qual tem a língua francesa como a sua língua materna, apresentou efetivamente noções estruturais ao gênero Artigo de Opinião. O aluno demonstrou um desenvolvimento positivo em sua textualidade (coesão e coerência), ao sempre interligar um parágrafo ao outro e organizar seus argumentos devidamente. Porém, é importante ressaltar que a língua francesa e o português brasileiro têm suas raízes em comum com o latim, essa relação pode ter influenciado positivamente o processo de aquisição da língua portuguesa. Portanto, notou-se que o desenvolvimento cognitivo demonstrado pelo aluno A, no seu processo textual em A1, mostra o quanto essas assimilações encontradas em ambas as línguas trazem influências positivas no momento da construção da sua produção textual.

O texto A1, de modo geral, cumpre sua função comunicativa ao

2 Ver anexo 1.

consequir produzir um texto essencialmente argumentativo, além de organizar suas opiniões de modo claro e objetivo. A partir disso, ao analisarmos o título dado pelo aluno A, “A droga ou psicotropo ilegal”, nota-se o erro gramatical na palavra “psicotropo”. Porém, dentro de um contexto semântico, é compreensível dizer que trata-se da palavra “psicotrópico”. Tal fenômeno afirma a gramaticalidade internalizada do aluno e que o seu conhecimento linguístico do português brasileiro faz com que permaneça o radical “psico”, reafirmando o conhecimento semântico da palavra, mesmo havendo um desvio ortográfico.

O aluno A inicia a sua produção contextualizando o tema que desencadeará por todo o texto: a droga. Entretanto, mesmo que demonstre um domínio em sua construção textual em relação a uma estrutura de um artigo de opinião, de modo geral, apresenta alguns desvios em relação à adequação da norma culta (ortografia, concordância e pontuação), como no trecho “Droga, em seu sentido original é um termo que abrange uma grande quantidade de substâncias desde o carvão vegetal à aspirina. Droga é toda e qualquer substância, natural ou sintética que, uma vez introduzida no organismo, modifica suas funções [...] As drogas naturais encontram-se geralmente em as plantas”. Vemos que não há um isolamento do termo “em seu sentido geral” por outra vírgula, além de não haver uma referência efetiva ao trazer, novamente, a palavra *droga* e o seu conceito. Nota-se, também, uma repetição de ideias ao explicar sobre o que é a *droga* e os seus respectivos conceitos. A falta de elementos coesivos faz com que o aluno A repita o uso da palavra “droga” e não estabeleça uma coesão entre as orações.

Sobre o uso das pontuações, o aluno A traz alguns desvios por não usar, efetivamente, o uso do ponto final ou da vírgula, como se pode notar na análise anterior e na ausência do ponto final logo após a palavra “funções”. Há também o uso incorreto dos termos

“em as”, para designar a contração das preposições *em + a*, ou seja, algo que existe *nas* plantas. Apesar das dificuldades anteriormente apontadas, a produção do A1 mantém-se coesa em relação ao conceito que Antunes (2013) aponta, pois, para ela, a coesão é uma das propriedades fundamentais para que um conjunto de palavras (no caso, o texto), apresentem um encadeamento, uma articulação, elos de ligação. Com isso, nota-se que as características presentes no texto, mesmo com as suas devidas limitações, apresentam resquícios da gramática da língua materna do aluno dentro de uma construção textual coesa. Além de estar coerente ao apresentar ideias que fundamentam suas argumentações e posicionamentos.

Em outros momentos, o aluno A não traz o uso dos acentos, como em “vários”, “as vezes”, como também há erros ortográficos, por exemplo, “dependência”, “vendado” e “passeam-se” e a ausência de vírgulas para isolar os termos explicativos. Tais desvios não comprometem a compreensão do texto pelo leitor, muito menos alteram o sentido geral do texto (o objetivo daquilo que o escritor quer passar). Sendo assim, o texto mostra-se apto a ser compreendido por um falante nativo do português brasileiro. Ao finalizar o seu texto, como se pode ver no anexo 1, o aluno traz uma construção sintática ambígua, ao dizer “tudo este quem é droga”. Mesmo que no contexto apresentado anteriormente, dê mostras que trata-se dos cuidados que deve-se ter com a droga e as suas consequências.

Ao analisarmos o texto A2³, o qual se trata da reescrita da produção A1, são perceptíveis as mudanças observadas. O aluno A conseguiu desenvolver, após a interferência do professor e a realização da reescrita, uma adequação na construção textual seguindo à norma padrão da língua portuguesa. Por exemplo, no âmbito ortográfico, no trecho do texto A1 “[...] encontram-se geralmente em nas plantas” o aluno passou a utilizar a forma adequada da

3 Ver anexo 2.

preposição na, escrevendo agora “[...] encontram-se geralmente nas plantas”. O professor C utilizou uma correção resolutiva, em que há apenas a marcação das palavras incorretas e a indicação das palavras corretas. Para além disso, o professor C também conversava individualmente com os alunos sobre as suas escritas.

Esse aluno pouco cometeu inadequações da norma culta da língua portuguesa, porém, mesmo após a reescrita, o erro em “a mais de isto” permaneceu, mas, agora, o aluno escreveu “alguém disto”. Talvez por não ter entendido a correção do professor (ver anexo 2), visto que havia momentos em que os alunos ainda não entendiam o que o professor falava.

Por outro lado, o aluno A manteve a boa coerência e coesão do texto A1, inclusive, o texto A2 continuou compreensível graças à razoável textualidade. Os erros do aluno A, em geral, predominaram nos âmbitos da ortografia e da adequação às normas cultas do português brasileiro, apesar de que, às vezes, entre um parágrafo e outro, ele não apresentava muita coerência, pois mudava de ideia inesperadamente e repetia algumas, como se não tivesse mais argumentos para defender seu ponto de vista. É importante ressaltar que o aluno A escreveu um texto estruturalmente adequado ao gênero Artigo de Opinião, mantendo ideias, argumentos e informações coerentes com seu ponto de vista.

Ao comparar as sinalizações realizadas em seu texto A1, como podem ser vistas na imagem 2, o aluno A manteve os mesmos desvios sinalizados, apenas corrigindo a palavra “vendado” para “vendidos” em sua produção do texto A2. Há também uma alteração no final do seu texto, pois não repete o desvio cometido na sua primeira produção “tudo este quem é droga”, ao corrigir o termo para a nova sentença “tudo tipo de droga”. Porém, não corrigiu o termo tudo, pois, aparentemente, refere-se à palavra todo.

Para o aluno A, a reescrita serviu mais para lhe orientar nas questões ortográficas, de concordâncias e, poucas vezes, no aspecto sintático. Ele se saiu relativamente bem na adequação semântica das palavras e na promoção do sentido geral do texto.

6.2. Análises dos textos B1 e B2: produção e reescrita

A produção do texto B1⁴, feita pelo aluno B, que tem como língua materna o inglês, apresentou adequação ao gênero Artigo de Opinião de maneira parcial em relação à estrutura. Sua coesão e coerência também foram bastante medianas de maneira geral, mesmo que às vezes comprometendo o sentido do texto.

Como na primeira análise feita no aluno A, inicialmente trataremos de analisar o título dado pelo aluno B para a sua produção. O título “Efeitos de drogas e álcool” mostra-se adequado ao uso padrão da norma culta do português brasileiro e está bem estruturado para uma boa compreensão. Mesmo não tendo sua língua nativa derivada do latim, como o português e o francês do aluno A, o aluno B traz efetivamente um desenvolvimento cognitivo e lexical positivo em sua construção sintática construída no título.

O aluno B demonstrou não saber utilizar os verbos “ser” e “estar” de maneira adequada ao texto, pois, confundia-os em seu uso. Por exemplo, logo no início do texto ele escreve “Álcool e drogas são destruindo os vidas [...]”. Percebe-se neste trecho que ele trocou o “estar” pelo “ser”, talvez porque no inglês, sua língua materna, existe apenas uma forma que contemple estes dois conceitos. Por exemplo, a sentença *Eu sou professor* em inglês seria *I am a teacher*, no caso o termo “am” se assemelha ao verbo “ser”; já a sentença *Eu estou em Recife* em inglês seria *I am in Recife*, o termo “am” se assemelha ao verbo “estar”.

4 Ver anexo 3 (imagem 1).

Ele consegue desenvolver as ideias e argumentos de maneira adequada, porém comete deslizos de adequação à norma culta do português de maneira intensa e inadequações sintáticas constantemente. Por exemplo, várias vezes o aluno B não sabia o gênero das palavras, como em “[...] vidas em muitas países”, neste trecho de sentença ele considerou “países” como feminino, alterando o advérbio.

Ao longo do texto, o aluno B cometeu alguns deslizos de questões ortográficas, sendo, aparentemente, acarretadas pela sonoridade fonética das palavras. Por exemplo, na segunda linha do seu texto, há o uso da palavra “mundu” e o uso da palavra “algun”, no 4º parágrafo, sendo respectivamente as palavras “mundo” e “alguém”. Ainda no 4º parágrafo, há o uso da palavra “sistem” semelhante a palavra system, no inglês. Mesmo ao cometer tais deslizos, o aluno B demonstra um certo domínio linguístico em usar palavras que possibilitem a compreensão da sua produção textual. Afinal, para um falante nativo do português brasileiro, a compreensão textual poderia se dar de maneira parcial.

Em alguns momentos, o aluno B deixou ausente alguns termos sintáticos na construção do texto. Por exemplo, no primeiro parágrafo da produção é perceptível a ausência de termos que contribuam para a compreensão da ideia. Além de usar indevidamente as pontuações, nesse caso, a vírgula, na intercalação dos seus argumentos. É importante ressaltar que esses desvios podem ser considerados influências da sua língua materna, o inglês, pois as estruturas sintáticas que o mesmo desenvolve no artigo de opinião podem estar interligadas às estruturas sintáticas presentes no inglês.

Outro exemplo da sua irregularidade na construção sintática pode ser vista no final da sua produção. O aluno finaliza “Com todos aqueles pontos eu disse; eu acreditado que o uso the as drogas

e álcool e muito mal para todos mundo”. Este período pode desempenhar como um breve resumo do que é analisado durante todo o texto: a) a ausência de pontuações adequadas (o aluno usa o ponto e vírgula, ao invés do uso da vírgula); b) a construção sintática indevida e a falta de isolamento que ocasionam dificuldades à leitura, além da sua textualidade (ao dizer *com todos aqueles pontos eu disse*); c) há também uma autocorreção ao usar o termo inglês *the* e depois referir-se ao artigo *as*; d) a ausência do acento agudo no “e”; e) além dos desvios ao usar a palavra “mal” e “todos mundo”.

Por outro lado, mesmo com esses desvios apontados, ele demonstra conhecer palavras de um mesmo campo semântico para conceituar algo. Porém, ele usa palavras com sentidos diferentes, de acordo com os usos mais comuns, como em “drogas e álcool é muito mal para tudo mundo”, o termo “mal” está inadequado do ponto de vista semântico e de uso, pois o mais adequado seria utilizar o termo “ruim”, ficando “drogas e álcool é muito ruim para todos mundo”. Além disso, nesse mesmo trecho ele apresenta dificuldades no uso de “todo” e “tudo”, sempre os confundindo durante o texto. E o aluno B continuou a não utilizar de maneira correta o verbo “ser”. Porém, dessa vez, o deslize foi apenas de conjugação.

Ao analisarmos o texto B2⁵, que se trata da reescrita da produção do texto B1, é notável o quanto o papel da reescrita foi essencial para o aluno B, pois as correções geraram uma compreensão mais efetiva do funcionamento da língua portuguesa. O aluno demonstrou seguir quase todas as orientações marcadas pelo professor C, corrigindo os três âmbitos analisados pelo trabalho: 1) textualidade (coesão e coerência); 2) adequação à norma culta do português (ortografia, concordância e pontuação); 3) gramaticalidade internalizada no tocante a aspectos sintático-semânticos.

5 Ver anexo 3 (imagem 2).

Um dos avanços mais notáveis foi no âmbito sintático, pois, no texto B2, o aluno B conseguiu quase que totalmente adequar-se à estrutura SVO (sujeito-verbo-objeto) do português brasileiro, deixando de lado a estrutura da sua língua materna. Para exemplificar um dos seus avanços, podem-se observar os empregos corretos dos verbos “ser” e “estar” em todo o seu texto, como em “os efeitos e as consequências de drogas e álcool são muito perigosas e as pessoas precisam parar [...]”. Nesse trecho também fica claro que o aluno teve sucesso no uso da concordância verbal.

Também a estrutura textual do B2 se adequou efetivamente à estrutura de Artigo de Opinião, pois o aluno B deixou o texto mais coeso, utilizando-se de operadores argumentativos durante a escrita. Entretanto, o aluno apresentou as mesmas dificuldades encontradas nos usos indevidos de determinadas palavras para construir suas sentenças. Tais dificuldades podem ser observadas no anexo 3 (imagem 2), em seu 4º parágrafo.

Também há discrepância no final da produção B2, pois o aluno B repete alguns termos errados que foram corrigidos anteriormente na sua primeira produção e que se repetem na reescrita. Um exemplo disso é o trecho final “Com todos aqueles pontos eu disse; eu acredito que os usos das drogas e álcool são muito perigosos e ruins para o mundo”. Mostra-se, nesse trecho, desvios tanto sintáticos quanto semânticos, pois não é possível ter a devida compreensão.

6.3. Semelhanças e diferenças

Entre os textos A1 e B1 houve muitas diferenças em suas construções, assim como houve semelhanças. Os textos do aluno A, principalmente o A2, tiveram pouquíssimas inadequações na textualidade, assim como, de maneira geral, em sua gramaticalidade.

Talvez isso se tenha dado pela aproximação entre a língua portuguesa e francesa. Além disso, o aluno A demonstrou, em seu texto, estar mais disposto a escrever mais que o aluno B, pois, houve uma notável diferença no número de parágrafos dos textos.

O aluno B, diferentemente do A, não conseguia no texto A1 adequar-se à sintaxe do português brasileiro, pois ainda carregava marcas da estrutura do inglês, o que é compreensível para quem está aprendendo uma segunda língua, principalmente com tanta diferença entre a materna e a estrangeira. Esse mesmo aluno B também demonstrou dificuldades em aspectos ortográficos, assim como o aluno A, em graus quase que próximos. Por outro lado, o texto B2 apresentou mais avanços em relação ao texto seu original que o texto A2. Talvez, isso se deu porque o aluno A tenha cometido poucas inadequações.

A influência da língua materna foi notável nos textos iniciais, o A1 e B1, dos alunos, entretanto, não foi um fator tão decisivo na hora da reconstrução dos textos. Na escrita do aluno A, quase não houve influências da língua francesa, já no aluno B, houve uma influência mais acentuada da língua inglesa nos seus textos, principalmente quando se tratava de palavras parecidas entre as duas línguas, como “sistema” e “system”. Nesse caso, ele se confundia.

7. Considerações finais

Com a crescente entrada de estrangeiros vindos para o Brasil para estudarem ou trabalharem, aumenta a procura de cursos de português para estrangeiros. Com essa realidade, trabalhos como este se tornam necessários para contribuir para o ensino de português como língua estrangeira, visto que, há pouca produção acadêmica pertinente sobre o tema. Além disso, quando se trata de avaliar textos escritos por estrangeiros, há pouca base teórica para

fundamentar as pesquisas.

Com isso, o objetivo deste trabalho foi analisar as produções e as reescritas textuais produzidas por dois alunos estrangeiros (um de Benin e o outro da Namíbia, cujas línguas nativas são, respectivamente, a francesa e a inglesa). Para isso, levaram-se em consideração aspectos fundamentais para uma construção textual: a textualidade, a adequação à norma culta e a gramaticalidade internalizada de suas línguas maternas através de aspectos sintático-semânticos.

Com bases nessas análises, pode-se perceber relevantes diferenças entre as produções e como as correções realizadas pelo professor contribuíram para o processo da reescrita. A partir dessas afirmações, é interessante reafirmar a importante contribuição acadêmica realizada por esse trabalho e o seu caráter analítico às avaliações das produções e reescritas produzidas por alunos estrangeiros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

BERETTA, Juliana Maria. *A correção de erros: inimiga ou aliada?: a reescrita como estratégia de correção e de conscientização na produção escrita de aprendizes de inglês como língua estrangeira*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado interinstitucional em estudos da linguagem).

BOFF, Odete MB; KÖCHE, Vanilda S.; MARINELLO, Adiane F. Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVE. *O gênero textual artigo de opinião: um meio de interação*. L, v. 7, n. 13, 2009.

FIAD, Raquel Salek. A pesquisa sobre a reescrita de textos. *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Universidade de Évora: SLG, 2009, p. 1-9.

_____; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Episódios de reescrita em textos infantis. *Estudos Linguísticos*, v. 38, n. 2, p. 9-18, 2009.

KÖCHE, Vanilda Salton; PAVANI, Cinara Ferreira; BOFF, Odete Maria Benetti. O processo de reescrita na disciplina de Língua Portuguesa Instrumental. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 2, p. 141-164, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2014.

RUIZ, Eliana Maria Severino Donaio. *Como se corrige redação na escola*. 1998.

DIRETRIZES PARA PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO IMPRESSO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA REVISÃO CRÍTICA

Estela Carielli de Castro^{1*}

Resumo: Este artigo visa apresentar o estado da arte das pesquisas acadêmicas sobre a produção de material didático impresso nos cursos de Educação a Distância referente ao estabelecimento de diretrizes para elaboração dos textos. Nos apoiando em Bakhtin (*apud* Gary e Emerson, 2008) e Maingueneau (2011), problematizamos as concepções que orientam a produção de um bom material didático, centrando-nos na noção de interação. Por fim, defendemos a construção de um *ethos* que dará corpo ao autor e à proposta pedagógica do curso e que ajudará a criar um laço significativo entre o aluno, o professor e a instituição de ensino.

Palavras-chave: educação a distância; material didático impresso; linguagem; forma.

Resumen: Este artículo visa presentar el estado del arte de las pesquisas

1 * Graduanda em Letras/Bacharelado pela Universidade Federal de Pernambuco. Este artigo resulta da Iniciação

Científica desenvolvida junto ao CNPq, sob a orientação da Prof. Dra. Inara Ribeiro Gomes.

acadêmicas sobre la producción del material didáctico impreso en los cursos de Educación a Distancia referente al establecimiento de directices para elaboracion de los textos. Apoyándonos em Bakhtin (*apud* Gary y Emerson, 2008) y Maingueneau (2011), problematizamos las concepciones que orientan la producción de un buen material didáctico, centrándonos en la noción de interacción. Por fin, defendemos la construcción de un *ethos* que dará cuerpo al autor y a la propuesta pedagógica del curso y que ayudará a crear un lazo significativo entre el alumno, el profesor y la institución de enseñanza.

Claves: educación a distancia; material didáctico impreso; lenguaje; forma.

1. Introdução

A Educação a Distância vem se consolidando e ganhando reconhecimento perante a sociedade e o meio acadêmico; sendo assim, grandes universidades brasileiras estão adotando o sistema de EaD, que se realiza através de plataformas online, pelas quais o estudante tem acesso ao material didático (vídeos, músicas, textos, filmes, ou seja, todo material que auxilie o aluno no processo de aprendizagem). No entanto, para este estudo, interessa, especificamente, o material didático impresso²,

Embora o material didático nem sempre seja impresso de fato, podendo permanecer apenas no meio virtual, utilizamos esse termo para evidenciar que o objeto da pesquisa foi especificamente a “apostila-base”, que serve de apoio para os alunos,

costumeiramente um livro de apoio para o estudante. Dessa maneira, ressaltamos a importância dele por ser intermediário nesse processo, já que a relação aluno-professor não se dá presencialmente (PRETI, 2009). É por esse motivo que Sousa (2006) irá classificar o material didático para EaD como gênero discursivo mediacional, justamente por esse papel mediador que ele apresenta. Entretanto, a dificuldade dos professores conteudistas – responsáveis pela produção do material – será buscar meios de atrair, motivar e interagir com o aluno, estabelecendo o diálogo.

Dessa forma, este artigo apresenta a análise de manuais que orientam a produção de material didático e de teses, artigos e dissertações de autores que discutem o tema, com o intuito de observar quais aspectos eles abordam recorrentemente, reorganizando-os em categorias que julgamos ser relevantes; e, assim, apresentar o estado da arte desses manuais e pesquisas acadêmicas, de maneira a colaborar com a concepção e desenvolvimento do material didático dos cursos EaD de Letras no Brasil.

e não materiais extras, como as leituras complementares, por exemplo.

Na primeira parte deste artigo, apresentaremos a fundamentação teórica e a metodologia. E, posteriormente, nos resultados, os temas recorrentemente abordados pelos pesquisadores, os quais observamos ser: linguagem, estrutura e interação. Após a apresentação dos dados, centraremos a discussão no conceito de interação, pois o próprio gênero mediacional possui a proposta de mediar a relação professor-aluno, buscando meios de alcançar a interação, ainda que a distância. Assim, iniciaremos a discussão apresentando o conceito de dialogismo, proposto por Bakhtin, já que diversos pesquisadores da EaD ressaltam que o texto deve ser dialógico para que ocorra a interação entre aluno e professor, e também iremos discorrer sobre a noção de *ethos* para discutir sobre a corporeidade do texto e o que isso representa no contexto da EaD.

2. Fundamentação teórica

Segundo Gary e Emerson (2008), Bakhtin apresenta o conceito de dialogismo com mais de um sentido e, por esse motivo, os autores propõem três sentidos: 1º “qualquer enunciado é, por definição, dialógico” (p. 147); 2º há sempre a presença de outras vozes no discurso, mas nem sempre elas estão demarcadas

claramente (através de citações diretas ou indiretas); 3º o diálogo não é finalizável. Antes de mais nada, precisamos destacar que essencialmente o diálogo ocorre entre pessoas, não entre frases. Isso é importante para entender que entre dois enunciados, proferidos por dois falantes (ou mais), há relações dialógicas – relações de sentido, mas que frases soltas, sem um contexto e sem um sujeito, não são dialógicas.

Outro conceito significativo para a discussão, de Bakhtin, é o de polifonia. Ao estudar a obra de Fiódor Dostoiévski, escritor russo, Bakhtin percebeu que Dostoiévski orquestrava as diferentes vozes de seus personagens com maestria, permitindo, dessa forma, que os pontos de vista apresentados pelos personagens tivessem igualmente espaço, sem que um ponto de vista se sobrepusesse a outro, o que caracteriza um romance polifônico. Assim, para obter o efeito polifônico, é preciso que o autor organize diferentes vozes sem favorecer uma ou outra. Para isso, o autor deve ter uma boa percepção do dialogismo, pois, dessa maneira, poderá elaborar um texto efetivamente dialógico. Caso o autor não orquestre bem as vozes e o texto se encerre com a voz do autor predominando sobre as demais, como se as questões levantadas recebessem uma solução única e definitiva, o texto é caracterizado, por Bakhtin, como

monofônico ou monológico.

Sendo o dialogismo, no sentido bakhtiniano, significativo para a interação, chamamos atenção para o fato de que, segundo Grigoletto (2011), há uma *banalização* deste termo por ser ele utilizado por várias áreas, o que acaba contribuindo para uma homogeneização do significado de interação. A autora distingue: “[...] dois principais usos do termo: a interação como processo de influências mútuas e também como o lugar onde se exercem jogos de ações e reações” (p. 56). Porém, um sentido universal é o de ações de linguagens, verbais e entre usuários da língua, que envolve troca. Possari (2005) reforça esse argumento ao defender que, na interação, é preciso um corpo, uma presença. E vai além: o texto é o *corpo*, ou presença, do mundo virtual; e essa presença a autora define como corporeidade. E, para melhor entendermos a relevância desse conceito para a EaD, é preciso trazer a noção de *ethos*.

Segundo Maingueneau (2011), o *ethos* está ligado diretamente a uma imagem (ou representação) que criamos de nós mesmos ao falarmos; e, simplificando o conceito apresentado pelo autor, *ethos* é a “persuasão pelo caráter”. Ou seja, o orador irá construir uma imagem e apresentar traços dela para conquistar a plateia, levando em consideração também qual

o público ao qual está se direcionando, o que também ocorre na EaD, já que o professor conteudista deve pensar a imagem que deseja passar e para quem está escrevendo. Além disso, sabemos que quando se fala em *ethos* imediatamente pensamos em oralidade. Porém, de acordo com Maingueneau (2011), o *ethos* também ocorre na escrita: “todo texto escrito, mesmo que negue, tem uma ‘vocalidade’ de ‘tons’, estando eles, por sua vez, associados a uma caracterização do corpo enunciador [...], a um ‘fiador’ construído pelo destinatário a partir de índices liberados na enunciação” (p. 17/18). É nesse ponto que a ideia do autor se encontra com a de Possari, pois Maingueneau traz a noção de *corporalidade*, na qual teremos um *ethos encarnado*, corpóreo. O fiador, o qual *encarnará* o caráter, a imagem que deseja passar, responde a um mundo ético, onde já existe um estereótipo de comportamentos e situações. Por exemplo, o mundo ético dos executivos inclui viagens, reuniões, homens de terno, vida corrida. O autor também apresenta o conceito de *incorporação*, que consiste na maneira que o leitor se apropria do *ethos*. Assim, o texto confere a *corporalidade* (ou corporeidade) ao fiador, o leitor incorpora esse *ethos*, e dessa relação surge um *corpo* da comunidade imaginária de ambos.

Maingueneau (2004) também apresenta outra noção

interessante para a discussão: as leis do discurso. O autor afirma que, durante um ato de comunicação verbal, há um acordo tácito entre os interlocutores – denominado de princípio de cooperação –, no qual o destinatário supõe que o produtor do enunciado respeita certas “regras” como, por exemplo, a intenção de comunicar algo. Essas regras são as chamadas leis do discurso, que devem ser respeitadas para auxiliar na interpretação dos enunciados (não apenas durante a fala, mas também na escrita). Há várias leis, mas vamos nos deter às leis da modalidade, pois elas prescrevem “clareza (na pronúncia, na escolha de palavras, na complexidade de frases, etc.) e, principalmente, economia (procurar a formulação mais direta)” (MAINGUENEAU, 2004, p. 37). Além disso, é importante destacar que o *grau* de clareza exigido varia de gênero para gênero, pois determinados gêneros exigem um grau de clareza maior ou menor que outros (basta pensarmos em uma conversa informal comparada a uma tese, por exemplo). Sendo a *linguagem clara* um tópico recorrente entre os pesquisadores da EaD selecionados, concluímos ser indispensável também apresentar as leis da modalidade para embasar a discussão.

3. Metodologia

Este artigo é resultado de um projeto de pesquisa que se caracterizou por uma investigação bibliográfica e, sendo uma ferramenta para o levantamento do estado da arte do tema de uma pesquisa, ultrapassou a mera revisão da bibliografia, procedendo à análise crítica dos dados coletados nas fontes pesquisadas com a finalidade de confrontá-los com as proposições do pesquisador, com sua compreensão teórica do significado desses dados. Na primeira etapa da pesquisa, realizamos: (i) leituras de reconhecimento de material bibliográfico; (ii) leituras exploratórias para validar as informações recolhidas, estabelecendo textos e autores de referência; (iii) leituras seletivas, a fim de definir o material relevante para os objetivos da pesquisa (*corpus*); (iv) leituras reflexivas, a fim de estabelecer categorias de análise, definindo os temas principais encontrados nos materiais analisados e as prescrições, a eles associadas, para a produção de material didático impresso para EaD. Por fim, submetemos o material estudado a uma leitura interpretativa, discutindo-o à luz de teorias cujo instrumental nos permitiu problematizá-lo.

4. Resultados e discussão

Durante o levantamento bibliográfico, observamos que alguns dos autores-referência em material didático para EaD são: Almeida (2009), Belloni (2002), Ferrari e Martins (2011), Horn (2014), Moore (2002), Possari e Neder (2009), Preti (2009), Quartiero et al (2006), Sousa (2006) e Zanetti (2015). Esses autores foram escolhidos por seus trabalhos influentes em Educação a Distância e/ou pela produção de material didático em EaD, sendo constantemente citados por outros autores em seus trabalhos. Além disso, autoras como Horn e Possari são relevantes na área de Letras, pois trazem a voz de autores como Bakhtin e Maingueneau, que são fundamentais para a discussão a respeito do que é dialogismo e *ethos*, sendo interessante, para a discussão, essa interdisciplinaridade apresentada por elas.

Após uma leitura seletiva, constatamos que os temas recorrentemente abordados por esses autores são: linguagem clara e objetiva, dialogismo, interação e interatividade, público-alvo, motivação e estrutura. Porém, percebemos ser possível englobá-los em três grandes categorias: linguagem, estrutura e interação. Sendo assim, trabalharemos com esses temas e apresentaremos primeiramente os resultados para, a partir deles, iniciar a discussão.

4.1. Resultados

4.1.1. Estrutura

Sabemos que os gêneros possuem forma e função, sendo a função um elemento determinante para a identificação do gênero, e não a forma, pois a forma é um elemento de caráter mais maleável. Se pensarmos no gênero carta, por exemplo, há alguns elementos básicos que constituem a forma, como a assinatura e a data, mas eles não serão imprescindíveis para identificação dela (pois outros gêneros também podem possuir esses elementos), e sim a sua função. No entanto, a partir da identificação de um gênero, logo preestabelecemos elementos que irão fazer parte daquele gênero. Assim, uma carta pode ser escrita à mão ou digitada, porém quem escrevê-la sempre irá colocar uma data e uma assinatura. Isso também ocorre no gênero mediacional, que tem como função mediar a relação professor-aluno na EaD, e alguns elementos que constituem a estrutura (ou forma) dele. Dessa maneira, autoras como Quartieiro *et al* (2006) e Possari e Neder (2009) apresentam uma estrutura básica para qualquer material didático: em cada capítulo, uma introdução apresentando o que será estudado, os objetivos de aprendizagem, o assunto que será trabalhado, exercícios e uma pequena síntese.

Preti (2009) acrescenta possibilidades para motivar o aluno, como o uso de imagens, contos, metáforas, tabelas, cronogramas, etc., tudo que ajude a facilitar o aprendizado. Ademais, segundo Zanetti (2015), esse preestabelecimento da organização estrutural do texto também contribui para que o professor produza um bom material didático. Assim, estruturar o material didático auxilia o leitor, pois ele pode ativar seus conhecimentos prévios, que irão antecipar elementos do texto.

Como dito anteriormente, o gênero mediacional tem a função de mediação na relação professor-aluno, por esse motivo, esse é um gênero que busca se assemelhar a uma sala de aula, caracterizando um espaço virtual de encontro. Sendo assim, é importante estabelecer uma relação diálogo, de interação e motivação, o que acaba transparecendo também na estrutura do material didático. Para Belloni (2002), mediatizar também significa potencializar esse diálogo para que o aluno – por si só – seja capaz de aprender. Por isso, Almeida (2009) afirma que costuma ser um gênero que carrega outros gêneros, com conversas prévias com o leitor e/ou intertextualidades. Assim, é natural que muitos autores tragam a estrutura como essencial para a produção do material didático, inclusive porque, nessa forma, também há

um *modo de dizer* implícito, caracterizando o texto didático como interativo. Almeida (2009) também retrata de forma mais detalhada essa forma de organização característica do gênero mediacional, assim, apresenta as estratégias de procedimento didático, denominadas de elementos contextualizadores, sendo eles: auto apresentação do professor, contextualização da disciplina do curso com outras disciplinas, formulação de objetivos, apresentação global dos conteúdos, situações problematizadoras, orientações para leituras de aprofundamento e atividades. Esses elementos contextualizadores serão utilizados pelo professor conteudista para que o aluno “se sinta na aula”, como afirma a autora, ou seja, contribuirão para que haja uma relação interacional e dialógica entre o aluno e o professor. Também é significativo ressaltar que são elementos responsáveis pela situação espaço-temporal do texto, e para exemplificar podemos pensar no título, que situa o leitor em relação ao que será tratado, criando uma expectativa.

4.1.2. Linguagem

Segundo Almeida (2009), o gênero mediacional carrega uma linguagem com traços de interação face a face, por isso é comum que o professor conteudista explique, reitere, exponha

e use paráfrases para criar uma relação de proximidade com o aluno, o que facilita o aprendizado em um curso a distância. A

Marcadores metadiscursivos (responsáveis por organizar o texto, envolver o leitor e sinalizar a intenção do autor)			
Textuais	Exemplos	Interpessoais	Exemplos
Conectores lógicos – ligação entre ideias.	Além disso, e, mas, por conseguinte.	Atenuadores – diminuem o comprometimento do professor conteudista.	Provavelmente, talvez.
Marcadores de organização textual – marcam as várias fases do texto, anunciam objetivos e dão sequência.	Para concluir, concluindo, resumindo; temos como objetivo, nosso objetivo; primeiramente, depois.	Enfatizadores – marcam a certeza do autor.	Com certeza, definitivamente.
Marcadores endofóricos – retomam trechos anteriores.	Como apontado acima, veja fig. X.	Marcadores de atitude – transmitem uma atitude afetiva.	Concordo, acredito, surpreendentemente.
Marcadores de evidências – apontam autores aos quais o professor conteudista está se referindo.	De acordo com, conforme, segundo.	Marcadores relacionais – possuem relação com o diálogo/convidam o leitor a participar.	Pronomes de segunda pessoa, verbos no imperativo, perguntas retóricas.
Esclarecedores de conteúdo – marcam expressões ou frases complementares ao que foi dito.	Por exemplo, ou seja, isto é.	Marcadores pessoais – marcam a presença do autor.	Pronomes pessoais de primeira pessoa do singular ou plural, pronomes possessivos.

Fonte: do autor

Ao apresentar a intertextualidade como uma estratégia linguístico-discursiva, Almeida (2009) se apoia no conceito proposto por Koch, afirmando que o gênero mediacional se constitui da intertextualidade, já que o professor conteudista faz uso de outros textos, de forma explícita ou implícita, para construir seu próprio texto. A autora reconhece que um texto é constituído por muitas outras vozes – sejam elas fontes fornecidas pelo autor ou não –, ou seja, que ele é dialógico, mas sem aprofundar a discussão. Entretanto, enfatiza a intertextualidade como uma estratégia importante para os cursos de EaD por ser utilizada também nas aulas presenciais, capaz de dar um caráter científico ao texto, além de ser uma forma de apresentar outras referências aos leitores (se referindo especificamente às citações diretas ou indiretas), contribuindo, assim, para que o aluno construa um espírito crítico.

Horn (2014) também propõe que o gênero mediacional possua uma linguagem própria ao apresentar os mesmos elementos, denominados por Almeida (2009) de estratégias linguístico-discursivas, apenas de maneira mais simples. Porém, ela e outros autores – Possari e Neder (2009), Quartiero et al (2006), Preti (2009) e Zanetti (2015) – ressaltam a importância de o material didático possuir uma linguagem clara, concisa e, de preferência, informal, com o objetivo de facilitar a compreensão do aluno e garantir uma maior interação. Horn (2014) também destaca que a linguagem deve ser dialógica para suprir a ausência da interação face a face, e Preti (2016) declara que o autor de texto didático – seja ele para EaD ou não – deve “aproximar o discurso científico (escrita) às condições do discurso narrativo (oral)” (p.15).

4.1.3 Interação

A ausência de uma interação face a face é um grande empecilho para os cursos da Educação a Distância, provocando, inclusive, a evasão de alunos. Por isso, os pesquisadores e professores conteudistas da EaD discutem a melhor forma de suprir as lacunas causadas por uma relação entre professor e aluno a distância. Porém, para melhor entender o conceito de interação, antes de mais nada é preciso fazer uma distinção entre diálogo e interação que, segundo Moore (2002), em muitos casos são conceitos tomados como sinônimos. O diálogo é definido como uma interação ou série de interações, e não necessariamente toda interação constitui um diálogo. Na EaD, essa interação também ocorre, pois, através de uma leitura silenciosa, o leitor também participa desse processo de interação. O perfil do professor e do aluno também influenciará na construção desse diálogo, sendo, desse modo, importante que o professor reflita sobre para qual público-alvo irá escrever, além de pensar na melhor forma de escrita para que possibilite que o aluno participe também desse processo. Além disso, Belloni (2012) atenta para a distinção que há entre os conceitos de interação e de interatividade: enquanto a interação ocorre entre dois sujeitos, direta (face a face) ou indiretamente (através do chat do Facebook, por exemplo), a interatividade é a capacidade do aluno interagir com o texto, questionando-o, modificando-o, debatendo-o. Possari e Neder (2009) também reforçam a necessidade de distinguir esses conceitos, complementando que, na interação, os sujeitos constroem juntos o sentido e que, na interatividade, o receptor é capaz de modificar essa construção de sentido.

Além disso, de acordo com Ferrari et al (2011), os aspectos extralinguísticos devem ser bem explorados pelo professor conteudista através de uma atenção a elementos que possibilitem que os alunos façam inferências, estabelecendo também um diálogo, um envolvimento. A linguagem também contribui para que o professor conteudista se faça presente, por isso, Horn (2014) afirma a importância do uso de: contextualizações, paráfrases, expressões que marcam fluxo de informação, intertextualidade, perífrases, uso de dêiticos, repetição, multimodalidade e atividades sistêmicas, constituindo, assim, uma “conversa” informal. Pois dessa forma é possível estabelecer um diálogo com o aluno, no qual ele participa como sujeito de produção de conhecimento, sendo essa uma forma de motivá-lo. Lembrando que, como afirmam Possari e Neder (2009), o leitor não interage com o texto, e sim com outros sujeitos. Isso tudo irá contribuir para a construção de um material didático no qual o aluno “compreenda a sua [do professor] mensagem (a que você quer ‘ensinar’) e que também possa (res)significar, dar novos sentidos aos que já foram embutidos por você no texto. Procure levar o estudante ao questionamento e à atitude reflexiva, e não somente lhe propor a simples retenção de determinadas informações [...]” (PRETI, 2010, p. 25).

4.2. Discussão

Embora tenhamos dividido os resultados em três tópicos, optamos por centrar a discussão na interação, pois, a partir da análise dos resultados, percebemos que os professores conteudistas buscam, através da linguagem e da estrutura, formas de preencher as lacunas proporcionadas pela distância nos cursos

de EaD. Inclusive, como dito anteriormente, o próprio gênero mediacional possui o objetivo de mediar a relação aluno-professor de maneira que venha suprir a ausência da interação face a face. Para o embasamento teórico, propomos, então, trazer, inicialmente, a voz de Bakhtin, que apresenta vários sentidos para a palavra diálogo, porém um deles é o de diálogo como um tipo especial de interação, sendo relevante para nossa discussão. Além disso, em diversos trabalhos acadêmicos e manuais para elaboração de material didático, os pesquisadores ressaltam que o professor conteudista deve estabelecer um diálogo com os alunos e construir um texto que seja dialógico.

Ao analisarmos os dados, percebemos que os autores apresentam como se deve proceder para estabelecer um diálogo com o aluno, como o professor conteudista deve estruturar o texto e que linguagem deve ser utilizada para isso, porém, embora haja um foco na questão da interação, há pouca discussão teórica em relação ao assunto: “Autores que se dedicam ao estudo da EaD, normalmente, atribuem à interação um papel primordial no processo de ensino-aprendizagem, mas não refletem teoricamente, em suas pesquisas, sobre esse conceito” (GRIGOLETTO, 2011, p. 58).

Através do primeiro e segundo sentidos de dialogismo citados na introdução, podemos fazer uma consideração relevante para esta pesquisa: nem todo texto é dialógico. Mas se todo enunciado é dialógico, como isso pode ocorrer? Primeiramente, é preciso compreender que o enunciado é sempre uma réplica, ou seja, todo texto é constituído de outras vozes que são colocadas

no discurso pelo autor, de forma consciente ou não, sendo o que chamamos de “consciente” o discurso citado. Assim, é necessário – e inevitável – que o professor conteudista traga outras vozes para o texto, mas, para que ele seja realmente dialógico, o autor deve saber orquestrar essas vozes de maneira a colocar diferentes pontos de vista para colaborar com o conhecimento do aluno, criando um efeito de polifonia. Também é importante saber que o enunciado antecipa outro enunciado; assim, um texto dialógico se forma, sobretudo, quando o professor conteudista antecipa, no momento de sua escrita, as possíveis dúvidas ou discordâncias que o leitor venha a ter, alcançando, dessa forma, de fato, a interação.

Temos também a não-finalizabilidade do diálogo, sendo este o terceiro sentido de dialogismo, ou seja, o diálogo é contínuo. Mesmo quando duas pessoas encerram uma conversa, ela não se encerra de fato: “Não se pode desdizer nenhuma palavra, mas a palavra final não foi dita e nunca será” (GARY; EMERSON, 2008, p. 71). Para Bakhtin, isso deve ocorrer no texto também: um texto que se encerra definitivamente, sem levantar questionamentos, sem proporcionar outras possibilidades para o leitor, sem levantar um debate, é um texto findo, monológico. Dessa forma, ainda que o professor conteudista siga todos os passos propostos pelos manuais, caso ele construa um texto monológico, em que uma voz se sobreponha sobre as outras, apresentando uma verdade única, não proporcionará ao leitor a possibilidade de criar um senso crítico, de adquirir novos conhecimentos. Se o texto se encerra com a última página do material, sem permitir o debate, questionamentos, não é dialógico.

Embora vários autores tenham salientado que o texto deve ser dialógico, não percebemos um aprofundamento nessa questão. É por esse motivo que optamos em chamar atenção para a noção, proposta por Almeida (2009), de intertextualidade no tópico sobre linguagem, pois a intertextualidade é inerente ao texto, já que o discurso se constitui de outros discursos. E, mais que uma estratégia, quando bem utilizada, ela pode relacionar as diferentes vozes presentes no texto, colocando-as em diálogo, quando o professor utiliza as citações, sejam elas diretas ou indiretas. No entanto, a autora, e outros autores que mencionam a intertextualidade, não aprofundam a discussão, apenas citando-a como uma estratégia, associando-a sempre à linguagem. Entretanto, acreditamos que articular as referências a outros autores e seus diferentes pontos de vista – sejam eles de concordância ou discordância entre si –, de forma a produzir, de fato, conhecimento, elaborar um texto infindo – no sentido bakhtiniano – e estabelecer uma relação de interação entre o professor e o aluno é algo também relacionado à forma, e não apenas à linguagem, pois é no momento que o professor conteudista organiza a forma do material didático que ele vai considerar a linguagem “adequada”, mas também deverá ir um pouco além: antecipar as inquietações, questionamentos e refutações do leitor, como dito anteriormente. As estratégias linguísticas auxiliam o professor conteudista, mas é preciso saber articulá-las bem, pois marcas conversacionais por si só não irão garantir um texto dialógico.

Ainda sobre a linguagem, percebemos ser recorrente a recomendação de uma escrita clara, concisa, objetiva. Essa é uma

sugestão assídua nos manuais e trabalhos acadêmicos, pois a clareza faz parte das leis do discurso propostas por Maingueneau (2004). Nesse acordo tácito entre os interlocutores, ambos vão contribuir para que haja uma melhor compreensão do texto. No entanto, embora seja um tema bastante retratado pelos pesquisadores, também não há um maior debate sobre a clareza na linguagem. Que grau de clareza o professor conteudista deve adotar no gênero mediacional? O que, de fato, é uma linguagem clara para esse gênero? Preti (2009) também fez uma consideração que julgamos ser relevante: a escrita deve se aproximar da narrativa. Sabemos que, diferentemente da dissertação, o texto narrativo tende a ter mais períodos coordenados, a apresentar estruturas frasais mais simples, enquanto a linguagem argumentativa possui mais períodos subordinados e é mais complexa. Dessa maneira, será mesmo uma linguagem narrativa mais apropriada para o material didático impresso de cursos a distância? Há garantia de que, dessa maneira, a lacuna da ausência da interação face a face será preenchida? Reforçamos, então, que é importante vencer os obstáculos causados por essa ausência, porém é preciso também saber dosar o nível de complexidade do texto.

Por último, ao relacionarmos a noção de ethos com o material didático impresso, podemos refletir: para quem o professor conteudista está escrevendo? E, o mais importante, que ethos deve ser construído, considerando o mundo ético ao qual deve responder? Ou seja, qual o corpo da Educação a Distância? Pensar essas questões também é significativo para a construção de um bom material didático, pois a garantia da presença do autor no

texto, a corporeidade, assegura a interação, sendo essa uma das maiores dificuldades dos professores conteudistas ao elaborarem seus textos. Além disso, é necessário debater e aprofundar algumas noções, como a intertextualidade (como ela pode ser utilizada, na EaD, para auxiliar na composição de um texto dialógico?) e a clareza (no material didático, o que pode ser uma linguagem clara?), pois essas discussões podem contribuir para o trabalho dos professores conteudistas. Por fim, é essencial construir um texto que proporcione o debate, traga novos questionamentos e incite o aluno a querer aprender; um texto que não se encerre em si mesmo, dialógico.

5. Conclusão

Considerando as noções de dialogismo, monologismo e polifonia, percebemos, então, que a discussão sobre como um texto deve ser dialógico, presente no manuais e trabalhos acadêmicos sobre o material didático impresso nos cursos de EaD, pode ser ampliada. Os pesquisadores já apresentam diversas maneiras de como produzir um bom texto, mas acrescentamos que o professor conteudista precisa, ao estruturar seu texto, prever as possíveis dúvidas e embates do aluno, harmonizando os diferentes pontos de vista de outros autores, produzindo, assim, um texto que irá proporcionar o debate, incitar o aluno a ir atrás de novos conhecimentos, elaborar, de fato, um texto dialógico.

Ademais, ao trazermos o conceito das leis do discurso, pensamos, através delas, ser necessário ampliar o debate sobre o que é uma linguagem clara e como o professor conteudista deve

dosar a complexidade do texto para que o material didático cumpra o papel de mediação.

Por fim, com a noção de ethos, levantamos os seguintes questionamentos: para quem o professor conteudista escreve? Qual a imagem que deseja transmitir ao aluno (considerando o mundo ético ao qual deve responder)? Esses questionamentos podem auxiliá-lo a encarnar comportamentos que serão responsáveis por constituir um corpo – que irá se revelar através do texto –, garantir a presença e voz do professor, além da instituição que o representa, e contribuir para a interação, mesmo a distância, além de proporcionar outros debates no contexto da Educação a Distância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. G. M. O texto didático para Educação a Distância: um estudo acerca dos fundamentos e estratégias de elaboração. 2009. 296f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br:8080/xmlui/handle/123456789/3914>> . Acesso em: 29 jun. 2016.

BELLONI, M. Educação a distância. Campinas: Autores associados, 2012.

FERRARI, F. B.; MARTINS, R.X. Processos de Produção de Material Didático para Cursos a Distância e Matriz de Design Instrucional. Ouro Preto: ESUD, 2011. Disponível em: <<http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/>

uploads/2011/05/Artigo_EaD_1_vers__o_final.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2016.

GARY, S. M.; EMERSON, C. Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GRIGOLETTO, E. O discurso nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem: entre a interação e a interlocução. In: GRIGOLETTO et al (orgs.). Discursos em rede: práticas de (re) produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: Ed. Universitária - UFPE, 2011. p.47-78.

HORN, V. A linguagem do material impresso de cursos a distância. Revista da FAEEBA - Educação e contemporaneidade, Salvador, v.23, n.42, p.119-130, jul/dez. 2014. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/1032>>. Acesso em: 29 jun. 2016.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Tradução de Cecília P. De Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A propósito do ethos. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Org.). Ethos discursivo. São Paulo: Contexto, 2011.

MOORE, M. Teoria da distância transacional. Revista brasileira de aprendizagem aberta e a distancia, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2016.

POSSARI, L. H. V. Educação a distância como processo semi-discursivo. In: PRETI, O. (Org.); et al. Educação a distância: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

POSSARI, L. H. V. ; NEDER, M. L. C. Material didático para EaD: processo de produção. Cuiabá, UAB/UFMT, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/livros_download/material_didatico_para_ead_processo_de_prproducao.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2016.

PRETI, O. Material didático impresso na EAD: experiências e lições apre(e)ndidas. Anais do Encontro Nacional de Coordenadores UAB; Encontro Internacional do Sistema Universidade Aberta do Brasil, Brasília: UAB, 2009. Disponível em: <http://uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/material_didatico_impresso_ead.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2016.

_____. Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas. Cuiabá, UAB/UFMT, 2010. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/producao_material_didatico_impresso_oreste_preti.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

QUARTIEIRO, E. M.; BARBOSA, I. B. ; CERNY, R. Z. Guia de elaboração de materiais: licenciatura em Química na modalidade a distância. Núcleo EAD UFRGS, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/nucleoad/documentos/UFSCMateriais.pdf>> . Acesso em: 22 jun. 2016.

SOUSA, R. M. Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção : uma pesquisa na perspectiva etnográfica. 2006.

257f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/3540>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

ZANETTI, A. A elaboração de materiais didáticos para educação a distância. CEAD/UFJF, Juiz de fora, 2015. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2009/02/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf> . Acesso em: 25 jun. 2016

