

GÊNEROS TEXTUAIS:
Perspectivas teóricas e práticas

Cleide Inês Wittke (Orga.)

GÊNEROS TEXTUAIS:
Perspectivas teóricas e práticas

Cleide Inês Wittke (Orga.)



Obra publicada pela Universidade Federal de Pelotas
Reitor: Prof. Dr. Antonio Cesar Gonçalves Borges
Vice-Reitor: Prof. Dr. Luiz Manoel Brenner de Moraes
Pró-Reitor Administrativo: Prof. Luiz Ernani Gonçalves Ávila
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis: Carmen de Fátima de Mattos do Nascimento
Pró-Reitor de Extensão e Cultura: Prof. Dr. Gilberto de Lima Garcias
Pró-Reitora de Gestão de Recursos Humanos: Roberta Rodrigues Trierweiler
Pró-Reitor de Graduação: Prof. Cláudio Manoel da Cunha Duarte
Pró-Reitor de Infraestrutura: Renato Brasil Kourrowski
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação: Manoel de Souza Maia
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento: Rogério Daltro Knuth

CONSELHO EDITORIAL

Profª. Dra. Carla Rodrigues Prof. Dr. Carlos Eduardo W. Nogueira
Profª. Dra. Cristina Maria Rosa Prof. Dr. José Estevan Gaya
Profª. Dra. Flavia Fontana Fernandes Prof. Dr. Luiz Alberto Brettas
Profª. Dra. Francisca Ferreira Michelin Prof. Dr. Vitor Hugo Borba Manzke
Profª. Dra. Luciane Prado Kantorski Prof. Dr. Volmar Geraldo da Silva
Nunes
Profª. Dra. Vera Lucia Bobrowsky Prof. Dr. William Silva Barros



Editora e Gráfica Universitária
R. Lobo da Costa, 447 – Pelotas, RS – CEP 96010-150
Fone/fax: (053) 3227 8411
E-mail: editora@ufpel.edu.br

Diretor da Editora e Gráfica Universitária: Carlos Gilberto Costa da Silva
Gerencia Operacional: João Henrique Bordin
Impresso no Brasil
Edição: 2012/1
ISSN 0102-9576

Dados de Catalogação na Fonte Internacional:

CADERNO DE LETRAS / Centro de Letras e Comunicação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2012. n. 18 (2012, p. 001-204).
ISSN 0102-9576

Título da capa GÊNEROS TEXTUAIS: Perspectivas teóricas e práticas – Org. por Cleide Inês Wittke.

1. Letras – Periódicos. 2. Gêneros Textuais. 3. Linguística. I. Wittke, Cleide Inês.
CDD 406.31

GÊNEROS TEXTUAIS:
Perspectivas teóricas e práticas

Cleide Inês Wittke (Orga.)

Caderno de Letras

Revista do Cen
Rua Gomes Ca

de Pelotas
18/RS

Comissão Editorial:

Cleide Inês Wittke
João Luís Pereira Ourique
Letícia Fonseca Richthofen de Freitas
Paulo Ricardo Silveira Borges
Secretária bolsista: Bianca Alves Lehmann

Conselho Editorial

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Maria Stahl Zilles (Unisinos)
André Luís Gomes (UNB)
Aulus Mandagará Martins (UFPel)
Cleide Inês Wittke (UFPel)
Elena Palmero (FURG)
Evelyne Dogliani (UFMG)
Gilvan Müller de Oliveira (UFSC)
Isabella Mozzillo (UFPel)
João Manuel dos Santos Cunha (UFPel)
João Luis Pereira Ourique (UFPel)
Jorge Campos (PUC-RS)
Luis Ernesto Behares (Universidad de la República, Montevideo / Uruguay)
Marcia Ivana de Lima e Silva (UFRGS)
Paulo Coimbra Guedes (UFRGS)
Renata Azevedo Requião (UFPel)
Rita Terezinha Schmidt (UFRGS)
Rosângela Hammes Rodrigues (UFSC)
Rosely Perez Xavier (UFSC)
Sílvia Costa Kurtz dos Santos (UFPel)
Terezinha Kuhn Junkes (UFSC)
Pareceristas *ad hoc* desta edição:
Ana Paula Nobre da Cunha (UFPel)
Cíntia da Costa Alcântara (UFPel)
Karina Giacomelli (UFPel)
Maria José Blaskovski Vieira (UFPel)

Editoração/preparação dos originais:

Bianca Alves Lehmann e Cleide Inês Wittke

Diagramação: Bianca Alves Lehmann

Imagem da capa: *Livro Aberto*, de Paul Klee, 1930.

Impressão: Editora e Gráfica da UFPel

Apresentação

Presentation

Cleide Inês Wittke.....09

O trabalho com o gênero textual no ensino de língua

The textual genre approach in language teaching

Cleide Inês Wittke (UFPel).....14

The language system at the heart of the systems that make up the human being

A linguagem no centro dos sistemas que constituem o ser humano

Jean-Paul Bronckart (Universidade de Genebra – Suíça)33

Le roman par mails: un sous-genre nouveau en littérature de jeunesse?

O romance por e-mail: um novo subgênero na literatura infanto-juvenil?

Elisa Gruppioni (Université Paul Verlaine – Metz – France) .. 54

Contribuições da análise crítica do gênero notícia de popularização científica para o ensino de língua inglesa

Contributions of critical genre analysis of science popularization news to english language teaching

Désirée Motta-Roth e Ariane de Escobar Rossi (UFSM)78

O gênero discursivo relatório de atividade externa no ensino da educação profissional: reflexões e análises

The discursive genre external activity report in the professional education: reflections and analyses

Fernanda Pizarro de Magalhães (IFSul/UCPel)105

Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado

Rewriting in the initial teacher training: a study of the supervised internship report genre writing production

Wagner Rodrigues Silva e Aliny Sousa Mendes (UFT)134

***...tive uma visão melhor da minha vida escolar*
LETRAMENTOS HÍBRIDOS E O RELATO
FOTOBIOGRÁFICO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

*... I got a better view of my school life: HYBRID LITERACES AND
PHOTOBIOGRAPHICAL REPORTS ON TEACHING
PRACTICES*

Angela B. Kleiman (UNICAMP) e Carla L. Reichmann (UFPB)
..... 156

Plausibilidade de traduções de resumos acadêmicos: contribuições da teoria de gênero de Bakhtin

Plausibility of academic abstract translations: contributions of bakhtinian genre theory

Alessandra Baldo (UFPEL)176

APRESENTAÇÃO

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

Cleide Inês Wittke

(Organizadora)

A presente edição da Revista Caderno de Letras, a de número 18, referente ao primeiro semestre de 2012, traz à tona uma temática não propriamente nova, mas instigante e desafiadora ao ensino de modo geral e às aulas de língua, de maneira particular. Nesse contexto, buscamos construir uma reflexão, sob diferentes pontos de vista da Linguística, sobre os gêneros textuais e suas implicações no processo didático-pedagógico. Há mais de uma década, com a publicação dos PCNs (1998, 1999), estudiosos da linguagem, autores de livros didáticos e professores vêm realizando estudos, investigações e experimentos tanto no que diz respeito a conceitos e definições de gêneros e tipos textuais, como no que se refere a seu uso, via sequências didáticas, na prática docente. Podemos dizer que, atualmente, não encontramos maiores dificuldades em identificar, definir e exemplificar os gêneros que circulam socialmente, mas ainda não encontramos maneiras plenamente eficazes de trabalhá-los no cotidiano escolar, de modo que sejam objetos de análise significativos ao desenvolvimento da competência comunicativa de nosso aluno. Vale, então, a pena continuar investindo em discussões dessa natureza.

Tendo como foco diferentes abordagens do gênero no ensino de língua, seja na análise do gênero notícia, no estudo do romance por e-mail, do relatório empresarial, do relatório do estágio supervisionado, ou na relação do resumo com sua tradução (abstract), entendemos gênero textual como fenômenos históricos e culturais, diretamente relacionados com nossa vida cotidiana, em sociedade. São entidades sociodiscursivas que constituem, refratam e possibilitam a interação social no meio cultural em que vivemos. Segundo Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à

comunicação escrita”. *Grosso modo*, enquanto o texto remete à forma (construto teórico), o gênero diz respeito à função que a materialidade linguística textual exerce socialmente (sua circularidade e funcionalidade).

É nessa ótica que apresentamos os oito artigos que constituem a discussão acadêmica deste periódico. Inicialmente, com o artigo intitulado **O trabalho com o gênero textual no ensino de língua**, Cleide Inês Wittke enfatiza a importância de o professor trabalhar com o gênero textual nas aulas de língua materna. A autora norteia sua reflexão a partir de questões como: O que ensinar? Para quem? Com que finalidade? E como ensinar? Concebendo a língua como um processo de interação verbal, um trabalho social, Wittke sugere que os gêneros textuais sejam abordados por meio de atividades que possibilitem a constante prática de leitura e de produção textual, tanto oral como escrita, sendo a gramática estudada a partir de sua funcionalidade, nos sentidos construídos no texto.

Na sequência, Jean-Paul Bronckart, sob o título **A linguagem no centro dos sistemas constituindo o ser humano**, desenvolve calorosa discussão estabelecendo comparação entre duas teorias contemporâneas, em que os gêneros são constantemente abordados: a Linguística Sistemico-Funcional (LSF) e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Nesse embate, o pensador suíço discute princípios e propostas das duas teorias, apontando aspectos de identificação e pontos dos quais emergem divergências, ou melhor, diferenças de enfoque na investigação da e sobre a linguagem. Na sequência, o autor apresenta os quatro aspectos assumidos pela ISD nas suas pesquisas sobre a linguagem: o status dos signos e seu papel na constituição da psique humana; as unidades de análise de uma ciência da linguagem; a relação entre textos/discursos e linguagens naturais; e, por fim, as relações entre os sistemas linguísticos, psicológicos e sociais.

Nos cinco artigos subsequentes, seus autores desenvolvem estudos que analisam e refletem sobre o domínio linguístico, enunciativo e discursivo de diferentes gêneros textuais tais como: romance por e-mail na literatura infanto-juvenil (um subgênero ou um gênero híbrido), gênero notícia de popularização da ciência (no meio acadêmico e fora dele), gênero relatório de atividade externa (no contexto empresarial e no ensino profissional) e o gênero relatório de estágio supervisionado (seu processo de reescrita, no primeiro caso; e histórias de vida e memórias educativas, com relatos fotobiográficos, na segunda abordagem).

No primeiro deles, com o título **Le roman par mails: un sous-genre nouveau en littérature de jeunesse?**, Elisa Gruppioni apresenta argumentos em defesa da tese de que o romance por e-mail é um subgênero surgido na literatura infanto-juvenil francesa, que busca retratar a linguagem usada pelos jovens para relatarem sua vida cotidiana, dando, assim, continuidade à escrita íntima, antes materializada nos gêneros diários e cartas pessoais. Segundo a autora, as próprias condições enunciativas do gênero e-mail, forma híbrida entre o oral e o escrito, e suas características de veículo eletrônico e tribais servem de subsídio para comprovar que os autores desse subgênero não têm a intenção de reproduzir fielmente a nova escrita dos adolescentes e que os almejados efeitos de uma ciberescrita ainda consistem em uma realidade bem distante.

Desirée Motta-Roth e Ariane de Fatima Escobar Rossi, no artigo **Contribuições da análise crítica do gênero notícia de popularização científica para o ensino de língua inglesa**, explicitam que o conhecimento científico atribui poder a entidades e instituições, mas apenas uma pequena parte da população usufrui desse poder. No entender das autoras, a mídia contemporânea deveria funcionar como meio para democratizar o acesso popular ao diálogo da e sobre a ciência. Nesse contexto, Motta-Roth e Rossi discutem sobre o gênero notícia de popularização da ciência, abordando implicações possíveis à pedagogia de línguas com base na intertextualidade e na modalização, conteúdos normalmente contemplados no ensino de inglês como língua estrangeira.

Em outro contexto, no campo de ensino profissionalizante, Fernanda Pizarro de Magalhães, no artigo **O gênero discursivo relatório de atividade externa no ensino da educação profissional: reflexões e análises**, direciona sua investigação acadêmica à análise da produção de um gênero contemporâneo que circula na esfera empresarial: relatório de atividade externa. Sob um enfoque enunciativo-discursivo e com base em três categorias de estudo: situacional, composicional e axiológica, a autora investiga 12 exemplares de relatórios de atividade externa, das áreas de Química, Eletrônica e Edificações, juntamente com entrevistas efetuadas com profissionais dessas áreas, que produzem tais gêneros. Para Magalhães, a escola somente assumirá um ensino efetivamente enunciativo-discursivo quando os profissionais da educação tomarem consciência do papel funcional e social do conhecimento a ser construído, ou seja, quando for abordado sob a luz da esfera da atividade, espaço de refração da realidade.

Também com interesse no gênero relatório, não mais no campo profissionalizante e empresarial como no caso anterior, mas no meio acadêmico, mais especificamente no Curso de Letras, na formação inicial de professores, Wagner Rodrigues Silva e Aliny Sousa Mendes refletem sobre a escrita e reescrita do relatório de estágio supervisionado. No artigo intitulado **Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado**, os autores analisam, com base teórica na linguística sistêmico-funcional, relatórios de professores em formação inicial, levando em conta quatro atividades linguísticas no processo de reescritura: o apagamento da informação apresentada, a expansão dessa informação, a reflexão sobre a prática observada e, por fim, a fuga da informação solicitada. Esses indicadores podem servir de norte para que os futuros professores reflitam sobre sua prática docente e reescrevam seus relatórios de estágio supervisionado.

Com o título: *...tive uma visão melhor da minha vida escolar* **LETRAMENTOS HÍBRIDOS E O RELATO FOTOBIOGRÁFICO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO** e seguindo a perspectiva de análise do gênero relatório fotobiográfico na prática do estágio supervisionado, Angela B. Kleiman e Carla L. Reichmann, tendo como base os princípios da Linguística Aplicada e os estudos de Letramento, sob a concepção bakhtiniana de gênero, investigam e refletem sobre práticas de formação docente. Diferentemente do estudo anterior, o presente artigo tem como foco as histórias de vida e as memórias educativas dos professores em formação inicial, destacando relatos desencadeados por fotografias das escolas em que haviam estudado. Kleiman e Reichmann estudam os relatórios fotobiográficos em busca de marcas de linguagem, indicadoras de posicionamentos identitários no campo de estágio supervisionado, levando em conta o impacto que a pesquisa fotobiográfica pode ocasionar na formação inicial dos professores e a importância do relato autobiográfico em práticas de letramento, o que torna o processo formativo um espaço de aperfeiçoamento do senso crítico e reflexivo.

Finalizando a presente discussão, com o artigo intitulado **Plausibilidade de traduções de resumos acadêmicos: contribuições da teoria de gênero de Bakhtin**, Alessandra Baldo desloca nossa atenção do gênero estágio supervisionado para o gênero resumo de artigo acadêmico. Tendo como base a concepção bakhtiniana de gênero discursivo, a autora investiga sobre a aceitabilidade da tradução de resumos de artigos (abstracts), no campo das ciências humanas. Seu objetivo é verificar se há compatibilidade entre o texto-fonte e o texto traduzido, isto é, identificar quais são os elementos característicos desse

gênero (no que tange ao conteúdo temático, estrutura composicional e estilo), presentes no resumo, que são mantidos no abstract. O *corpus* é composto por quatro resumos e quatro abstracts de artigos das ciências humanas, a saber, dois de Letras e dois de História, publicados em Revistas avaliadas com Qualis A, pela Capes. A partir de seu estudo, a autora constatou que a maior dificuldade para que a equivalência semântica e estrutural seja conservada entre os dois textos reside na manutenção do estilo, ora prejudicada porque o tradutor faz uso de palavras e expressões inadequadas; ora pela tentativa frustrada de transpor para a língua-alvo (inglês) estruturas sintáticas próprias da língua-fonte (português), o que acaba desqualificando o resumo (abstract) produzido.

É, enfim, com grande satisfação que agradecemos aos autores que colaboraram para que esta edição pudesse ser materializada, enviando suas profícuas reflexões, frutos de suas qualificadas pesquisas, sobre diferentes gêneros textuais que circulam em nossa sociedade letrada, fomentando e enriquecendo o debate acadêmico da área de Letras. Lembrando que a interação verbal implica não somente um locutor, mas também um interlocutor, quer dizer, que um texto só se constitui como tal depois de ser lido, segundo Koch (2006), o sentido é construído na interação entre leitor e texto, com base nas pistas deixadas pelo autor, esperamos que nossos leitores apreciem os artigos publicados e que nossas reflexões sejam úteis a suas vidas, tanto no âmbito profissional, como pessoal e social. Boa leitura.

O TRABALHO COM O GÊNERO TEXTUAL NO ENSINO DE LÍNGUA

THE TEXTUAL GENRE APPROACH IN LANGUAGE TEACHING

Cleide Inês Wittke (UFPEl)

RESUMO: Definindo a língua como um processo de interação verbal e o texto como objeto de ensino, o presente artigo reflete sobre a ação docente, principalmente no que diz respeito à prática de leitura e de produção de textos. Este estudo busca respostas a questões que devem nortear o trabalho do professor de língua: O que ensinar? Para quem? Com que objetivo? E como abordar a língua, via gêneros textuais, de modo que esse ensino seja produtivo e significativo à vida diária do aluno? Cabe lembrar que não basta trazer o texto à sala de aula para que o ensino se torne um processo sociointerativo, mas ele precisa funcionar como materialidade viva, previamente instituída e reconhecida pela sociedade. Enfim, é fundamental considerar elementos enunciativos e discursivos que caracterizam o perfil funcional do gênero textual.

PALAVRAS-CHAVE: texto/gênero textual, interação verbal, ensino de língua.

ASBTRACT: Defining language as a verbal interaction process and text as a teaching object, this article reflects upon the teaching role, mainly regarding the development of reading and writing skills. This paper looks for answers to questions that, from our perspective, should be seen as guidelines for language teachers: What to teach? What for? For whom? Finally, how to approach language through text genres in an effective and meaningful way? It is worth remembering that bringing texts to the classroom does not suffice to guarantee a sociointeractive approach to teaching: in the first place, texts have to be seen as live entities, previously instituted and acknowledged by society. In sum, it is vital to consider the enunciative and discursive elements that define the functional properties of the textual genre.

KEYWORDS: text/textual genre, verbal interaction, language teaching.

Introdução

Os resultados obtidos com o ensino de língua materna vêm revelando que seu processo não está surtindo os efeitos desejados, tanto sob o ponto de vista dos professores quanto dos alunos e mesmo dos pais; enfim, da comunidade de modo geral. Acreditamos que uma das maiores causas desse efeito negativo seja o fato de que a ação docente não vem sendo planejada e realizada por meio de atividades significativas e de permanente interação verbal, as quais possam colocar o aluno em situações *reais* de comunicação (falando e escrevendo), o que acaba tornando a aula de língua um exercício mecânico, muitas vezes, destituída de sentido.

Nesse contexto e considerando nossa função de professoras universitárias responsáveis e preocupadas com a formação de futuros professores de línguas, questionamos: Por que isso está ocorrendo? Quais são os principais problemas enfrentados no ensino de língua na escola? O que pode e deve ser alterado para que essa prática didático-pedagógica se constitua em um processo que desenvolva a capacidade comunicativa do aluno, dando-lhe segurança para que consiga interagir adequadamente nas mais variadas situações sociais ao longo de sua vida? Tais problematizações remetem à busca por possíveis respostas às questões: O que ensinar? Para quem? Com que finalidade? E de que modo?

Muitos pesquisadores da área da linguagem tais como Bronckart (1999, 2008) Geraldi (1991), Kleiman (1996, 2006), Tardelli (2002), Marcuschi (2002, 2008), Schnnewly e Dolz (2004), Jurado e Rojo (2006), Antunes (2006, 2009), Koch e Elias (2010), dentre tantos outros, investigam essa temática e convergem a um ponto comum: é de fundamental importância que se eleja o texto e os gêneros textuais sob uma perspectiva ampla de ação e circulação, como objeto de ensino e de análise. Sob um enfoque sociointeracionista, este trabalho investiga e reflete acerca da importância de trabalhar o texto/gênero textual na prática cotidiana do ensino de português.

Essa perspectiva de ensino e de aprendizagem implica que se repense e se reorganize não apenas o objeto de estudo, mas também a metodologia adequada ao ensino de língua, na sociedade letrada em que vivemos. Nosso objetivo é investigar essa questão, procurando apontar alternativas que viabilizem o trabalho docente com a língua através de diversos gêneros textuais, que circulem diariamente em nosso cotidiano, dentro e fora do ambiente escolar. Atualmente, parece haver

consenso entre grande parte de linguistas e de alguns professores de língua em serviço de que os tradicionais exercícios descontextualizados de gramática normativa não são aptos, nem eficientes, para desenvolver a capacidade comunicativa e sociointerativa do aluno, na medida em que ele se expressa verbalmente, dentro e fora da realidade escolar.

Sob essa concepção, e lembrando a orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, 1999), faz-se necessário reformular o conceito e o papel do ensino de gramática, substituindo os tradicionais exercícios de identificação e classificação das regras da língua, centrados na metalinguagem (sob perspectiva metodológica da Gramática Normativa), pela realização de diferentes estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística (GERALDI, 2006). Esse modo diferenciado de conceber e de trabalhar a língua está diretamente relacionado à resignificação das concepções de texto, contexto, sujeito e sentido (KOCH, 2006). Tal olhar implica mudanças também no processo avaliativo, principalmente no que diz respeito à atividade de produção escrita, ação que deixa de funcionar como simples instrumento de atribuição de nota e assume sua função de interação, de prática verbal discursiva.

Nessa perspectiva, o texto é entendido como um ponto em uma teia de relações, como um momento em um processo. Pensando então no trabalho cotidiano com o ensino e aprendizagem do uso da língua, podemos dizer que o texto é tanto o ponto de partida quanto de chegada, pois desconstruímos e também construímos novos textos, sob diferentes estudos e abordagens. No nosso entender, a prática docente consciente e orientada na desconstrução e construção de diferentes gêneros textuais pode oferecer subsídios necessários para que o aluno entenda e faça uso dos mesmos, nas diferentes atividades da esfera humana (BAKHTIN, 1992), na medida em que interage com o outro que o cerca, priorizando o constante exercício de comunicação, tanto falando como escrevendo. Em síntese, é fundamental que o aluno tenha o que dizer a outro alguém com dada intenção e seja orientado sobre o modo socialmente adequado a manifestar esse dizer. Assim, o conhecimento enunciativo, juntamente com os domínios linguísticos, textuais e discursivos auxiliam o aluno na escolha do modo como vai dizer aquilo que pretende comunicar. Ou seja, o orientam no uso do gênero textual adequado a cada situação social.

Esse modo de pensar e de agir atribui um novo papel ao professor de língua que passa a ser o mediador entre o texto e o aluno: um facilitador do processo de aprendizagem, um auxiliar na construção do conhecimento. Chegamos, assim, a outro aspecto importante: estão os cursos de Letras preparando os futuros professores de língua para

que desempenhem a função de mediador? E mais, o meio universitário está criando espaço e oportunidades para dialogar com o profissional de língua em serviço? Não basta simplesmente trazer o texto à sala de aula, é preciso que o docente tenha concepções claras e objetivas dos textos adequados a cada proposta didática, bem como tenha noções de como trabalhá-los de modo a desenvolver a capacidade comunicativa de seu aluno.

Organizamos nossa reflexão sobre o ensino de língua em quatro seções, sem contar a introdução do tema e as considerações finais. Enquanto nas duas primeiras seções delimitamos o objeto de estudo e seu processo metodológico; na terceira unidade abordamos o porquê de ensinar língua materna, destacando a importância do texto e do gênero textual nesse processo, estabelecendo relação entre uso e forma. Na quarta seção, focamo-nos no ensino de língua sob uma ótica sociointeracionista, desenvolvendo atividades práticas de leitura e produção de texto a partir do gênero fábula.

1 O Gênero textual como objeto de estudo

Levando em conta que produzimos textos quando nos comunicamos por meio da palavra, vemos a aula de português como sendo uma prática diária de interação verbal, em que há constante comunicação, tanto oral como por escrito, pois é preciso que haja um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. Com o intuito de desenvolver a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor selecione e trabalhe diferentes textos na sua aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam diariamente em nossa sociedade, nas mais diversas situações sociais de interação (tanto impressos como virtuais). Seguindo as orientações de Pereira et al. (2006, p. 29), julgamos ser sensato “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade”.

Além de propor estratégias variadas de leitura e de produção textual, desconstruindo e construindo, é muito importante que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamentos linguísticos, que são característicos dos diversos modos de organização do discurso. Essa postura implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relações entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase e

exercitar o uso de frases que envolvem os processos de coordenação e subordinação, entre outras atividades dessa natureza. Temos aqui um estudo da gramática, não da nomenclatura, mas sob a perspectiva de seu funcionamento no texto, levando em conta os sentidos que produz.

2 Procedimento metodológico

Definido o objeto de estudo, passamos a pensar nos possíveis modos de trabalhar o texto nas aulas de língua. Seguindo o enfoque teórico dos estudos de Geraldi (1991, 2006), Ilari (1992), Petitjean (1998), Possenti (2002), Travaglia (2002, 2004), Marcuschi (2002), Antunes (2009), entendemos que a prática diária deve contemplar variadas estratégias de leitura, escuta e produção de textos, uma vez que possibilitam o desenvolvimento da competência comunicativa, tanto na expressão oral quanto na escrita.

O fato de optar pelo texto como foco de estudo não implica que se deixe de trabalhar com os elementos gramaticais. Pelo contrário, o texto também serve como campo enunciativo e pragmático para entender as regras da modalidade padrão em funcionamento, pois, ao entender o sentido do texto, o aluno também compreenderá o uso efetivo das regras gramaticais, as quais são importantes para a construção da coesão e coerência. Enfim, continuamos a estudar gramática na sala de aula (inclusive a variedade padrão, fundamental principalmente à competência da produção escrita), porém, com uma abordagem diferente: visando ao domínio do funcionamento da língua em uso e não à prática mecânica de metalinguagem, com o objetivo de identificar, classificar e descrever, o que já está mais do que provado (e mostrado por vários autores¹) que não faz sentido à vida cotidiana do aluno, não havendo necessidade de ser trabalhado em aula.

Defendemos, conjuntamente com Pereira et al. (2006, p. 27), que a metodologia a ser trabalhada na aula de português deve permitir que “o estudo da língua não se circunscreva a uma abordagem puramente gramatical, mas possibilite a ampliação da competência comunicativa dos alunos”. Para tanto, acreditamos, assim como sugerem os PCNs (1998, 1999), ser o texto elemento apropriado a essa prática docente e, conforme orientam os estudos de Geraldi (2006), desenvolver diferentes estratégias de leitura e de produção textual.

¹ Entre vários destes autores, podemos citar Geraldi (1991), Ilari (1992), Possenti (2002), Neves (2003), Travaglia (2003) e Antunes (2009).

Após selecionar o texto como objeto de ensino, mais especificamente o gênero textual, com seu caráter funcional (discursivo, histórico e social), entendemos ser o exercício de diversificadas estratégias de leitura e de produção textual um procedimento metodológico pertinente para atingir o objetivo de nosso ensino de língua: promover e desenvolver o potencial comunicativo do aluno, via processo de interação verbal. Nossa prática didática e pedagógica visa a criar situações autênticas em que o aluno possa conhecer, desenvolver e aperfeiçoar sua capacidade de interagir, através da fala e da escrita, no meio em que vive. A capacidade de se expressar - falando e escrevendo - precisa ser um bônus que o faça viver melhor em sociedade e não um empecilho que o exclua do meio em que vive, fazendo-o sentir-se um incompetente no uso de sua língua materna. Isso implica que se leia, fale e escreva nas aulas de língua, sendo o texto/gênero textual um elemento-chave a essa prática didático-pedagógica.

3 A importância do texto no ensino de língua

Considerando que a palavra consiste em unidade de significado e o texto em unidade de sentido e de comunicação, e levando em conta também a proposta apresentada pelos PCNs, defendemos que o texto deve ser o elemento principal no ensino de língua, tendo sempre o cuidado de ajustá-lo ao nível de conhecimento da série em questão. Sob esse enfoque, sugerimos que o professor selecione variados textos/gêneros textuais, em conformidade com as intenções e finalidades dos atos comunicativos, nas diferentes instâncias de aprendizagem.

Em resumo, ao selecionar o texto a ser trabalhado em aula, o professor precisa ter em mente a habilidade de leitura e de produção textual que pretende desenvolver com aquela atividade para poder avaliar se o material escolhido é adequado ao objetivo almejado. Como podemos notar, a escolha do texto é o primeiro passo ao sucesso de nosso exercício de leitura e de produção textual, no ensino de língua. É nesse sentido que Kaufman e Rodríguez (1995, p. 45) defendem o ponto de vista de que selecionar material de leitura aos alunos consiste em um ato avaliativo, ou seja,

selecionar implica avaliar e, portanto, acatar o caráter de objeto passível de avaliação de todos os materiais de leitura: os objetos a selecionar passam a estar sujeitos a juízos racionais em função de diversos critérios a determinar. Nessa escolha de critérios são

postos em jogo as diferentes concepções que tem cada professor sobre a aprendizagem, os processos de leitura, a compreensão leitora, as funções dos textos, o universo do discurso (entendido como conjunto integrado pela situação comunicativa e as limitações retórico-temáticas dos textos), e o papel que cabe ao professor como mediador dos atos de leitura que têm lugar na sala de aula. Além disso, coloca-se em jogo a representação que tem cada docente não só do desenvolvimento cognitivo e sócio-afetivo dos sujeitos a quem vão dirigidos os materiais, mas também dos interesses de leitura de tais destinatários. Assim, também intervém como variável significativa o valor que o docente atribui aos materiais enquanto recursos didáticos.

O professor, além de ser criterioso na escolha do texto (principalmente em função das temáticas abordadas e do nível de conhecimento do educando), precisa ter o constante cuidado para não fossilizá-lo, transformando-o em mera estrutura, pois, ao ser extraído de sua circulação social (de jornais, revistas, romances, TV, panfletos, internet), ele pode perder sua vivacidade e funcionalidade, tornando-se mais um material escolar destituído de sentido, presente em tantos livros didáticos disponíveis para o ensino de língua. Tendo como referência os Parâmetros, entendemos o texto como uma sequência verbal, completa e una, constituída por relações estabelecidas via elementos de coesão e de coerência. Enfim, é mais do que um aglomerado de frases ou enunciados; consiste em “uma unidade significativa global” (PCNs, 1998, p. 21).

Vemos o texto como uma materialidade linguística de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, é coerente e adequado à comunicação (tanto oral quanto escrita) a qual se propõe, em determinada situação social. Trata-se de uma produção verbal que exerce adequadamente sua funcionalidade comunicativa. Para Koch (2003, p. 31), o texto consiste em uma

manifestação verbal, constituída de elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes no curso de uma atividade verbal, de modo a facultar aos interactantes não apenas a produção de sentidos, como a de fundear a própria interação como prática sociocultural.

Também Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum

gênero textual”. Percebemos, então, que o texto, ao circular socialmente, sob uma enorme quantidade de gêneros textuais, pode ser desde um enunciado como “*Socorro!*”, “*Chega!*”, uma poesia, uma crônica, uma bula de remédio, uma receita culinária, um cardápio de restaurante, um *e-mail*, uma reportagem, um editorial, um estatuto, uma tese de doutorado, uma charge, uma história em quadrinhos, uma anedota, um manual de instrução, até um romance de vários volumes.

3.1 A função social do gênero

O gênero textual refere-se aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de funcionalidade e de intencionalidade. Nesse domínio, são artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo homem. Eles apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, em conformidade com o papel social que exercem. Sob tais condições, compete ao professor de língua criar oportunidades para que o aluno estude (lendo, desconstruindo, analisando e reconstruindo) os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo *adequado*, em seus variados eventos sociais. Concordamos com Geraldini (2006), quando o autor explica que o exercício dessas habilidades pode proporcionar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nas mais diversas situações de interação verbal.

Nesse sentido, Brait (2002) destaca que, ao trabalhar com os gêneros textuais, precisamos levar em conta diferentes aspectos que dizem respeito a seu processo de produção, circulação e recepção. Suas condições de produção e de recepção remetem à questão: quem produz a mensagem para quem? Trata-se da identidade social do produtor e do receptor. Já a circulação refere-se ao veículo em que circula a mensagem. Esses aspectos são importantes à mensagem como um todo, ou seja, explicam porque aquilo é dito daquela maneira e não de outro modo. Ainda quanto às condições de produção, vale enfatizar que todo texto é determinado de acordo com a interação comunicativa estabelecida ente o produtor e o receptor, o que pressupõe regras, valores e normas de conduta, advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade. Entra aqui o exercício da autoridade: quem fala o quê para quem? Sob qual posicionamento social? Vemos, nesse

contexto, o exercício do ato verbal de interação em funcionamento, ressaltando que a prática de ensino consiste em uma tomada de posição, no dizer de Possenti (2006), em um ato político.

3.2 Gênero e tipo textual: uma questão de abordagem

Partindo do princípio de que o gênero textual é uma questão de uso, e a tipologia textual, de forma, quando nos referimos à segunda modalidade, lembram-nos das três estruturas características que organizam a sequenciação linguística e formal de dado texto, segundo as intenções manifestadas por seu produtor: narração, descrição e dissertação. Enquanto a *narração* tem como principal intenção contar uma história; a *descrição* tem o objetivo de apresentar, classificar e/ou analisar um objeto, um conceito, uma cena, um local etc.; já a *dissertação* tem como objetivo informar sobre determinado assunto, de modo mais ou menos argumentativo ou opinativo. Em abordagens teóricas atuais², o terceiro elemento tem sido denominado de *argumentação* (outros autores dividem a dissertação em argumentação e *exposição*), e duas novas categorias textuais foram acrescentadas às três anteriores: o *diálogo* ou *conversação* (em que prevalece a conversa – oral e escrita – entre dois ou mais interlocutores) e a *injunção* (modalidade em que o produtor manifesta a intenção de levar seu interlocutor a praticar atos ou executar ações, intenciona passar instruções, orientações de como fazer).

Nessa perspectiva, à medida que essas seis modalidades textuais circulam em nossa sociedade, em diferentes situações de uso, exercendo função comunicativa, passam a desempenhar o papel de gêneros textuais, ampliando seu círculo de atuação, chegando a formar uma quantidade inumerável de exemplares. Para enriquecer nossa definição de gêneros, citamos mais alguns exemplos como: conversa telefônica, carta pessoal, carta comercial, lista de compras, reportagens de revistas, de jornais, crônica (policia), poesia, roteiro teatral, editorial, narração de jogo de futebol, anúncio, panfleto, romance, novela (escrita e falada), receita médica, resenha, edital de concurso, livro didático, *blog*, artigo científico, resumo, entre muitos outros existentes em nossa sociedade. Levando em conta todo esse material de interação social disponível, precisando ser conhecido e trabalhado, pode o professor de língua

² Dentre os trabalhos dessa natureza, citamos Dolz, Rosat e Schneuwly (1991); Schneuwly (1994); Kaufman e Rodrigues (1995); Bronckart (1999, 2007); Marcuschi (2008), Schneuwly & Dolz (2004).

continuar a dedicar sua aula para identificar e classificar regras para depois cobrar essa nomenclatura na prova? Parece não haver mais dúvidas de existirem formas mais produtivas e eficazes de trabalhar nossa língua na escola e que diferentes abordagens do texto/ gênero textual consistem em recursos muito importantes a essa prática docente.

4 O ensino de língua sob uma perspectiva sociointeracionista

Entendemos ser papel do professor preocupado em desenvolver a capacidade leitora de seu aluno o de disponibilizar diversas estratégias, a partir de variados gêneros textuais, que oportunizam o hábito de realizar leituras críticas, pelas quais o aluno possa entrar no texto e se posicionar diante da temática ali abordada, estabelecendo relações com a realidade em que vive. Dentre as diversas atividades possíveis, destacamos a mais comum que é o roteiro de leitura, pelo meio do qual o aluno-leitor pode entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também o faça refletir sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu dia a dia. Além do roteiro, o professor pode desenvolver a compreensão do texto sugerindo a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave. Com esse objetivo, também pode efetuar a prática do resumo, da paráfrase e da resenha, atividades que desenvolvem não só a competência leitora, mas também a capacidade de se expressar por escrito, e suas implicações linguísticas, textuais, enunciativas e discursivas.

Tendo ainda o texto como ponto de referência, o professor pode criar oportunidades para que o aluno desenvolva sua oralidade. Para tanto, depois de trabalhar questões importantes relacionadas à fala, às regras que sustentam um diálogo, à oratória, à troca de turnos, o professor pode promover debates, júris simulados, criar programas de TV, de telejornais, de rádio, dramatizações. Enfim, propor diferentes atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de forma aleatória, mas de modo sistematizado, respeitando as regras de uso social (MARCUSCHI, 2004).

Após a leitura e o trabalho com as ideias abordadas no texto e os sentidos produzidos, depois de estimulada a prática da oralidade, resta ainda oportunizar atividades que também aperfeiçoem a capacidade de se expressar por escrito. Dependendo do texto e da temática abordada, o professor pode sugerir diversas atividades de produção, com variados

fins e leitores. É de fundamental importância lembrar que antes de começar a escrever, o aluno precisa saber por que ele vai escrever aquela mensagem e quem será seu possível leitor. Ele deve estar ciente do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas, o que implica domínio de vocabulário e de expressão adequados, da estrutura e saber onde circula; em síntese, precisa considerar os aspectos de produção, circulação e recepção de um texto. É importante, nessa perspectiva, que alguém leia o texto produzido (não sendo *sempre e somente* o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades de léxico, estrutura frasal e textual, coesão e coerência, conectivos, pontuação, grafia, concordância etc., que prejudicaram a qualidade da sua expressão escrita.

Dando sequência à nossa abordagem didática de um texto, chegamos a outra atividade crucial ao ensino de língua: o estudo e o aperfeiçoamento dos aspectos linguísticos (gramaticais), tanto na modalidade oral quanto e, principalmente, na produção escrita. Nossa sugestão é que esse estudo ocorra ou a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, na sua produção escrita, ou com base no texto fonte, em estudo. Vemos as duas abordagens como válidas e produtivas, o importante é que o professor trabalhe tanto em um como em outro método de maneira pontual, tendo sempre o uso e o sentido como focos.

Nossa proposta é que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto e trabalhe somente este, pesquisando na gramática, definindo e observando seu uso, via exercícios. No caso específico da análise do texto produzido pelo aluno, entendemos que o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado seja aquele que apresentou maior desvio no uso ao ser comparado com a variedade padrão, observado em boa parte dos textos produzidos. Essas dificuldades podem estar tanto no nível morfossintático, fonético, ortográfico, envolvendo aspectos de concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação e outros de natureza gramatical. Selecionado o elemento linguístico a ser trabalhado, o professor pode agir do mesmo modo como foi sugerido no estudo do texto fonte: através de pesquisa na gramática, definições e exercícios capazes de estimular e sistematizar o uso da língua padrão.

Tendo como base a proposta sociointeracionista de ensino de língua, as orientações dos PCNs, e o ponto de vista desenvolvido por Geraldi (2006), procuramos apresentar, de forma esquemática, uma sugestão de como trabalhar a língua nas aulas de português, tendo o texto/o gênero textual como objeto de estudo. Nosso objetivo é apresentar uma das muitas propostas possíveis que busca estudar a língua com base nas unidades básicas que a constituem: prática de

leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística. Vamos, então, à realização dessa proposta.

4.1 Atividade prática: leitura e produção textual a partir do gênero fábula

Com o intuito de contextualizar, imaginemos um grupo de alunos com 10 e 11 anos, em mais uma aula de língua portuguesa. São alunos da classe média baixa que leem pouco, pois preferem jogar vídeo game e navegar na Internet a ler um livro. Surge, então, o primeiro e grande desafio: tornar a leitura uma atividade interessante, prazerosa e útil em suas vidas cotidianas. Situação contextualizada, iniciamos nossa proposta de leitura e produção textual, tendo a fábula como ponto de partida e de chegada. Começamos nossa aula, lendo a fábula *A raposa e as uvas*, de Esopo³ (1997).

TEXTO 1

A raposa e as uvas

Esopo

Uma raposa estava com muita fome e viu um cacho de uvas numa latada⁴. Quis pegá-lo, mas não conseguiu. Ao se afastar, disse para si mesma:

- Estão verdes!

O homem que culpa as circunstâncias fracassa e não vê que o incapaz é ele mesmo.

³ Sugerimos aqui um estudo introdutório para contextualizar o autor em questão. Esopo foi um dos maiores contadores e produtores de fábulas, originário da Frígia, no século VI a.C., na Grécia. Embora tenha sido levado como escravo para a Grécia, ele era um homem muito culto e criativo e a coletânea de suas obras foi bastante divulgada pelos moradores de Atenas. De modo geral, as fábulas de Esopo são curtas, bem humoradas e seus ensinamentos estão diretamente relacionados com questões do cotidiano. (Cabe ao professor fazer uso de sua capacidade de transposição didática para tornar tais informações apropriadas e compreensíveis aos alunos dessa faixa etária). Editora Moderna, 1994, p. 25

⁴ Latada consiste em uma espécie de grade de madeira, própria para apoiar plantas trepadeiras, como é o caso das videiras e parreiras.

Depois de ter lido e comentado o texto, conferindo oralmente o que entenderam a partir de sua leitura, passamos a estudar nova versão dessa história, revisitando-a por meio de outro autor: Monteiro Lobato.

TEXTO 2

A raposa e as uvas

Monteiro Lobato⁵

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água na boca. Mas tão altos, que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho:

-Estão verdes – murmurou. Uvas verdes só para cachorros.

E foi-se.

Nisto, deu o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa, e pô-se a farejar.

Quem desdenha quer comprar.

Lidas e comentadas as duas fábulas, solicitamos que o aluno identifique o que há de parecido nos dois textos, bem como o que os diferenciam (levando em conta elementos textuais, linguísticos e semânticos). Pretendemos, com essa atividade, fazer com que o educando identifique quais são as principais características de uma fábula: textos pequenos, com histórias curtas (lúdicas e pedagógicas), envolvendo animais que se comportam como gente, trazendo uma moral que propicia reflexões.

Na sequência da atividade, mostramos também que há autores mais contemporâneos que revisitam esses textos antigos, fazendo

⁵ Assim como foi feito com o autor Esopo, também oportunizamos informações para que os alunos possam situar Monteiro Lobato no tempo e no espaço. José Bento Monteiro Lobato nasceu na cidade de Taubaté, em São Paulo, em 1882 e morreu em 1948. É um dos grandes escritores brasileiros. Produziu várias obras da literatura infantil e juvenil, como é o caso dos diversos episódios do Sítio do Pica Pau Amarelo e da boneca de pano Emília. Em 1930, Lobato recontou muitas fábulas na voz de Tia Anastácia, Dona Benta, Tio Barnabé, Narizinho, Pedrinho, Emília e Visconde de Sabugosa, personagens do Sítio.

sátiras e paródias (é preciso explicar isso de forma que um aluno de 11 anos possa entender), como é o caso de Millôr Fernandes. A releitura atual das fábulas objetiva uma reflexão cômica do tema nelas abordado, situando-os no contexto em que vivemos.

TEXTO 3

A raposa e as uvas

Millôr Fernandes⁶

De repente, a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes”. E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço, empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez, colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente, as uvas estavam muito verdes!

MORAL: A frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto qualquer outra.

(Revista Veja, no 187, 05 de maio de 1972)

Após a leitura e comentários, orientamos o aluno para que compare os o teor dos três textos, identificando o que há de semelhante e de diferente neles. Podemos dizer que a história é a mesma nos três textos? Quais são os elementos mantidos e o que há de diferente no

⁶ Millôr Fernandes nasceu no Rio de Janeiro em 1954. Além de escritor é cartunista e humorista. Escreve para jornais e revistas. Ao revisitar as fábulas antigas, Millôr as *desfábula*, criando um texto mais crítico, trazendo humor ao ressignificar a moral em questão.

texto 2 e no 3, comparados com a primeira versão? O comportamento da raposa é o mesmo nas três versões? O resultado é sempre o mesmo?

No que tange ao entendimento do uso da língua, levando em conta aspectos gramaticais, o texto 3 cria boas possibilidades para trabalhar o papel semântico do adjetivo, funcionando na construção do sentido produzido ao longo do texto. Podemos solicitar que o aluno explique a quem se referem as palavras *esfomeada* e *gulosa* e que sentido trazem ao texto. Bem como *maravilhosos*, *grandes*, *tentadoras*, *gordas* e *redondas* e, assim por diante, fazendo com que o próprio aluno elabore a definição e entenda a função que o adjetivo exerce na medida em que constrói sentido em um texto.

Quanto à atividade de produção textual, podemos sugerir várias propostas tais como: 1. Que o aluno construa uma nova versão para a fábula *A Raposa e as uvas*, com ou sem humor; 2. Que escolha um ou mais animais e pense em uma lição de moral e, a partir disso, elabore uma nova fábula; 3. Que reconte uma das versões lidas em forma de história em quadrinhos. Além dessas possibilidades, também podemos trazer vários ditos populares para que o aluno escolha um que possa servir de moral à nova fábula.

Produzidos os textos, organizamos uma sequência didática de leitura e reescritura das fábulas inventadas pelos próprios alunos. Na primeira etapa, cada um recebe e lê o texto de um de seus colegas, apontando sugestões de melhora na expressão escrita (com ou sem uso de grade de correção), fazendo um bilhete no final. Na segunda etapa, devolvemos o texto a seu respectivo autor para que reformule sua fábula, levando em conta a sugestão do seu leitor, reescrevendo-a. Por fim, quando os textos estiverem prontos, podemos organizar uma exposição (na sala ou no saguão da escola), ou em algum lugar público fora do ambiente escolar (bibliotecas, bancos etc.) para que possam ser lidos por diferentes leitores. Há também a possibilidade de publicar semanalmente uma fábula no jornal da escola ou em um jornal local. Podemos também organizar um livro com as histórias criadas.

Retomando a proposta metodológica previamente apresentada no item 4 deste artigo, seria possível propor uma atividade de estudo gramatical, partindo de alguma dificuldade no uso da língua padrão, observada nos textos produzidos pelos próprios alunos. Suponhamos que boa parte deles tenha apresentado insegurança no uso do discurso direto e indireto, ou na construção da frase de modo geral; ou mesmo no uso da vírgula (separando o sujeito do predicado; o verbo de seu complemento, por exemplo); ou ainda apresenta *problemas sérios* de ortografia, poderíamos organizar uma sequência didática que trabalhe

pontualmente um desses problemas, por meio de pesquisas na gramática, de explicações no quadro, de realização de exercícios que explicitem e sistematizem o conhecimento e o domínio desse uso gramatical, na produção escrita.

Encerramos nossa atividade com as fábulas, solicitando que os alunos organizem uma dramatização de alguma das histórias lidas e/ou produzidas, ou até mesmo adaptá-las, com vista a apresentar a colegas de séries iniciais da escola, em ocasião a ser agendada.

Considerações finais

Podemos considerar nosso objetivo alcançado se o presente estudo for capaz de mostrar ao professor de língua em serviço, bem como ao futuro profissional, a importância de trabalhar o texto/gênero textual não como pretexto para estudar regras gramaticais, mas como meio que exercita a ação de interação verbal, enquanto objeto repleto de significações a espera de interlocutores em busca de sentidos. Além disso, nossa reflexão tem o intuito de despertar interesse nos professores para que busquem, investiguem, adaptem e criem diferentes estratégias que explorem o sentido veiculado pelo texto, mostrando que a proposta dos PCNs é viável e, portanto, passível de ser efetuada na prática docente cotidiana, desde que seja ajustada a cada contexto escolar.

Com base em uma abordagem sociointeracionista, entendemos que a aula de português deva funcionar como um trabalho de interação verbal. Em vista disso, tem a função social de promover a capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio e também levar os alunos a produzi-los em conformidade com as convenções sociais que determinam sua produção, circulação e recepção. Nessa perspectiva, vemos o papel do professor de língua materna como sendo o de efetuar a mediação entre o aluno e o imenso e rico material verbal que circula em nossa sociedade. No entanto, cabe ressaltar que essas mudanças implicam reestruturações nos currículos dos cursos de Letras, tanto em concepções teóricas quanto em procedimentos didático-metodológicos e pedagógicos. A academia precisa estimular o exercício da pesquisa, oportunizando a realização de projetos que incentivam o diálogo direto entre a universidade e a escola, estabelecendo relação entre a teoria e a prática, além de incentivar o hábito de refletir sobre a prática docente cotidiana.

Referências

- ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- _____. *Língua, texto e ensino*. Outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRAIT, B. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- _____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R. e COUTINHO, A. (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.
- _____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- DOLZ, J; ROSAT, M-C; SCHNEUWLY, B. *Élaboration et évaluation de deux séquences didactiques relatives de trois types de textes*. Le français aujourd'hui, no 93, p. 37-47, Paris, 1991.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.
- GERALDI, J.W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. *O texto na sala de aula* (Org.). São Paulo: Ática, 2006.
- ILARI, R. *Linguística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- JURADO, S. e ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KAUFMAN, A.M. & RODRIGUES, M.H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A.M. *Oficina de leitura: leitura e prática*. São Paulo: Pontes, 1996.
- _____. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2006.
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.B.; BEZERRA, M.A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2004.

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

MEC/SEF *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

NEVES, M.H.M. *Que gramática ensinar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, C.C. et. al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L. e SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura – Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

PETITJEAN, A. *Enseignement/apprentissage de l'écriture et transposition didactique*. Pratiques, no 97/98, p. 105-132, juin 1998.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. Gramática e política. In: GERALDI, J.W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2006.

SCHNEUWLY, B. Qu'est-ce qu'apprendre/enseigner à lire et à écrire aujourd'hui?. Recherches no. 20, p. 51-60, Lille, 1994.

TARDELLI, M.C. *O ensino da língua materna: Interações em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2002.

TRAVAGLIA, L.C. *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua portuguesa*. In: BASTOS, N. (Org.). *Língua portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: EDUC, 2002.

_____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Tipologia textual, ensino de gramática e o livro didático. In: HENRIQUES, C. & SIMÕES, D. (Orgs.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Ed. Europa, 2004.

Textos estudados

ESOPO *A raposa e as uvas*. In: Fábulas de Esopo. Porto Alegre: L&PM, 1997.

MILLÔR F. *A raposa e as uvas*. (Veja no 187, 05 de maio de 1972) In: [Http://edithchacon.sites.uol.com.br](http://edithchacon.sites.uol.com.br) - acessado em 09/05/2011.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

MONTEIRO LOBATO, J.B. *A raposa e as uvas*. In:
Htt://edithchacon.sites.uol.com.br acessado em 09/05/2011.

A LINGUAGEM NO CENTRO DOS SISTEMAS QUE CONSTITUEM O SER HUMANO

THE LANGUAGE SYSTEM AT THE HEART OF THE SYSTEMS THAT MAKE UP THE HUMAN BEING

Jean-Paul Bronckart (Universidade de Genebra – Suíça)

Introdução

Neste artigo, discutiremos alguns dos princípios e propostas da *Linguística Sistêmico-Funcional (LSF)* pela perspectiva de nosso próprio enquadramento epistemológico, o qual qualificamos como *Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)*.

O ISD é uma tentativa contemporânea de continuar a tendência do interacionismo social, cuja figura simbólica é o psicólogo Vygotsky (1927/2010; 1934/1997), mas que também foi promovido pelo trabalho de autores do primeiro quarto do século XX, tais como Mead (1934), Dewey (1925), Wallon (1938), e muitos outros. Nós iniciaremos apresentando quatro princípios gerais do interacionismo social.

1. A emergência da linguagem e da história social humana são os dois fatores determinantes do processo de constituição e desenvolvimento das habilidades psicológicas individuais, por um lado; e de mundos coletivos de “trabalhos e cultura” (no sentido de Dilthey, cf. 1883/1993), por outro lado.

2. Deve haver uma única e integrada ciência humana, porque as habilidades especificamente humanas são produtos de interações entre as dimensões biológicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas. Em outras palavras, são essas interações, e não cada dimensão particular, que são constitutivas do ser humano.

3. Essa ciência humana deve ter uma base filosófica sólida e profunda; no caso do interacionismo social, essa base consiste na posição filosófica herdada de Spinoza (1677/1974), tal como é desenvolvida nos trabalhos de Hegel e Marx e Engel (cf. Marx e Engels, 1845/1951).

4. Essa ciência humana deve almejar a utilidade social, o que significa que os problemas educacionais são uma parte integral de seu objeto.

O ISD contemporâneo adota esses quatro princípios e procura completar os trabalhos dos fundadores históricos do interacionismo social em três direções.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

Antes de tudo, o desenvolvimento de uma abordagem mais técnica para a linguagem, que rejeita de modo contundente as perspectivas cognitivas e chomskianas e que se baseia nas contribuições teóricas e propostas de dois autores que são muito conhecidos, mas também muito mal-interpretados. O primeiro desses autores é, paradoxalmente, Ferdinand de Saussure, porque sua posição teórica verdadeira, especialmente sua semiologia, não é a que pode ser inferida pelo *Curso de Linguística Geral*, mas sim, a que pode ser reconstruída por suas anotações, como também pelas de seus alunos.

Isso é o que estamos tentando fazer com vários pesquisadores (cf. Bronckart, Bulea e Bota, 2010). Valentin Voloshinov é o segundo autor amplamente mal-interpretado, por razões óbvias, ou seja, porque Bakhtin tentou apossar-se de seu trabalho, causando assim uma série de confusões que nós denunciamos em outra parte (cf. Bronckart e Bota, 2011). Foi Voloshinov quem formulou, em seus trabalhos (especialmente em *Marxismo e a Filosofia da Linguagem*, 1920/2010), uma abordagem decisiva para as relações entre a atividade em geral e a atividade verbal; uma abordagem moderna para o status e a organização dos gêneros textuais, a análise do dialogismo, a atitude ativa-responsiva, a intertextualidade etc.

A segunda direção do ISD contemporâneo leva em consideração a contribuição de várias disciplinas não-linguísticas que lidam, primeiro, com o funcionamento e organização psicológicos (a referência central aqui é Piaget, 1970; 1974), e; segundo, com as formas de organização sociológicas (com Durkheim, 1898, e Habermas, 1987, como referências principais).

Finalmente, a última direção é definida por um compromisso militante e concreto com relação a problemas educacionais, que se materializam mais particularmente em uma metodologia para o ensino de línguas e textos (didática) voltada para o ensino da língua nativa.

As propostas teóricas do ISD estão formuladas em três textos principais.

- *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, 1985 (*O funcionamento do discurso: um modelo psicológico e um método de análise*)

- *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, 1997 (*Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo sociodiscursivo*)

- *Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue*, 2008 (*Gêneros textuais, tipos de discurso e "graus" de linguagem*).

Quando construímos o modelo de 1985, nós nos inspiramos explicitamente nos textos fundadores da linguística funcional, *Notes on transitivity and theme in English* (Halliday, 1967) e *Cohesion in English* (Halliday&Hasan, 1976). Contudo, progressivamente fomos perdendo contato com a abordagem hoje conhecida como LSF. No restante do texto, nós primeiramente formularemos alguns dos princípios ou pressupostos da LSF, com os quais concordamos completamente, e, então, identificaremos alguns pontos entre os quais parece haver discordância, ou melhor, diferença de ênfase. Finalmente, apresentaremos quatro aspectos dos compromissos assumidos e da pesquisa desenvolvida dentro do ISD.

1. Alguns princípios convergentes entre LSF e ISD

1.1. O STATUS DA LINGUAGEM

O principal ponto de convergência é o status da linguagem, mais especificamente os três princípios seguintes:

* A linguagem é, fundamentalmente, um sistema semiótico, e nós aprovamos incondicionalmente a seguinte afirmação de Halliday:

A linguagem é um sistema de significado – um sistema semiótico. [...] “semiótico” significa estar relacionado com significado (semiose); assim, um sistema de significado é aquele no qual significados são criados e intercambiados (Halliday, 2003:15).

* A linguagem é, primariamente, uma atividade; é uso dentro de um contexto social, cujo caráter dinâmico foi enfatizado precisamente por Hasan (1981) e O'Donnell (1999).

* A linguagem constitui o instrumento de construção de propriedades especificamente humanas, e nós, consequentemente, endossamos a seguinte afirmação de Halliday:

A linguagem não é um reflexo passivo da realidade material; é um parceiro ativo da constituição da realidade, e todos os processos humanos, independentemente de como manifestados, seja em nossa consciência, em nossos modelos materiais ou no mundo físico que nos rodeia, são o resultado das forças que são

tanto materiais como semióticas ao mesmo tempo. A energia semiótica é um acompanhamento, ou complemento, necessário da energia material para a realização de mudanças no mundo. (Halliday, 2003: 16-17)

* A linguagem deve ser analisada como um sistema, ou melhor, como um sistema de sistemas interligados (fonológico, lexical, morfossintático etc.) que desempenham uma série de funções, ambas em nível cognitivo e epistêmico, e em um nível praxeológico. E concordamos, de modo geral, com a expressão de Martin para os três casais funcionais definidos por Halliday.

Modelos da LSFs de linguagem envolvem uma concepção trinocular de significado, englobando fontes ideacionais para a naturalização da realidade, interpessoais para a negociação de relações sociais, e textuais para a gerência do fluxo da informação; essas orientações gerais para o significado são referidas como metafunções. Além disso, a perspectiva trinocular de significado de Halliday é projetada no contexto social, conduzindo a variáveis de registro de campo, conteúdo e modo. (Martin, 2009:11)

1.2. A MAIOR UNIDADE DE ANÁLISE NA LINGUÍSTICA É O TEXTO

No nível metodológico, o texto é a maior unidade de análise, porque é o texto como um todo que empresta significado à atividade verbal. Além disso, o texto organiza as correlações entre os subsistemas de estruturação linguística (morfossintático, lexical e fonológico):

Para um linguista, descrever a linguagem sem levar em consideração o texto é estéril; descrever o texto sem relacionar com a linguagem é vácuo. (Halliday, 1985: 10)

Ademais, como enfatizado por determinadas tendências contemporâneas da LSF, em particular pela escola de Sydney, textos são diferenciados em múltiplos gêneros, que são as variadas maneiras, determinadas culturalmente, de construir e organizar significações (ou significados).

O modelo foi melhor elaborado pelo acréscimo de um nível de gênero, cujo tarefa era coordenar recursos, especificar exatamente como uma dada cultura organiza o significado potencial em configurações recorrentes de significado, e significados de frases através de estágios em cada gênero. (Martin, 2009: 12).

1.3. UMA ABORDAGEM CIENTÍFICA VISANDO À UTILIDADE SOCIAL

Finalmente, nós concordamos, de modo geral, com a filosofia e posição sociopolítica subjacente à seguinte afirmação de Halliday: “O valor de uma teoria está no uso que se pode fazer dela, e eu sempre considerei uma teoria da linguagem como essencialmente direcionada ao usuário” (Halliday, 1985:7). Uma das realizações concretas desse objetivo utilitário é o que os autores da LSF descrevem como “trabalho de linguística educacional com professores”, algo que chamamos de didática da linguagem, que inclui uma didática dos gêneros textuais.

2. Elementos passíveis de debate

O primeiro ponto discutível diz respeito à concepção de signo. Recentemente, Halliday formulou essa definição:

A explicação mais simples de um sistema semiótico é como um conjunto de **signos**, um “signo” sendo definido como um par conteúdo/expressão, como “vermelho significa ‘stop!’” [...] Alguns sistemas semióticos são mínimos, como esse (apresentado aqui). A linguagem, obviamente, não é, é vastamente mais complicada. (Halliday, 2003: 17-18)

No nosso entender, o signo linguístico não é, de modo algum, um par conteúdo/expressão, como também sua especificidade não é uma consequência da complexidade do sistema no qual ele está inserido, como Halliday argumenta no mesmo texto.

O segundo ponto, com o qual discordamos, é a definição de gênero textual. Voltaremos ao exemplo fornecido pelas contribuições da Escola de Sydney e, em particular, pelo comentário feito por Martin

sobre o texto produzido por um aluno, cujo gênero é por ele definido como sendo expositivo.

Essa perspectiva de gênero é ilustrada no Texto 1, abaixo, a partir de uma de nossas intervenções em uma turma de alunos de ensino fundamental no 6º ano (11/12 anos), cujos pais, em sua maioria, eram nascidos no estrangeiro e que, assim, falavam inglês como uma segunda língua. O gênero que está sendo ensinado é expositivo.

Texto 1

Um anfiteatro deve ser construído em Wiley Park? [Filippa]

[1] Eu acredito convictamente que um anfiteatro deva ser construído em Wiley Park pelas seguintes razões, tais como: ele atrai mais pessoas para a área, lojas e transporte público irão ter mais lucro, as pessoas ficarão mais interessadas pelo Wiley park, e é apropriado para todas as idades. (Martin, 2009:13)

Pelo nosso ponto de vista, exposição não é um gênero, mas um tipo de discurso, ou uma sequência de texto que ocorre em um gênero.

O terceiro e último ponto discutível, que talvez represente somente uma pequena diferença de perspectiva, ou uma nuance, lida com a forma como as conexões entre as dimensões linguísticas, psicológicas e sociológicas da conduta humana são concebidas. Em uma passagem de um artigo já referido, publicado em 2009, Martin retoma os três tipos de recursos pessoais que constituem significado [ideacional (o qual Halliday chama, por vezes, de experiencial); interpessoal e textual] e argumenta que os registros contextuais resultam de uma projeção de três tipos de recursos pessoais:

Além disso, a perspectiva trinocular de significado de Halliday é projetada no contexto social, dando origem a variáveis de registro de campo, conteúdo e modo. Essa perspectiva metafuncional tripartite faz com que seja possível interpretar o significado em relação ao contexto em três dimensões: (i) o significado ideacional como um recurso para a construção de conhecimento de campo, possibilitando a participação em atividades profissionais, acadêmicas, recreacionais e domésticas; (ii) o significado interpessoal como um recurso para avaliar essas atividades e aprovar o conteúdo (i.e., força e solidariedade em relação aos valores compartilhados); e (iii) o significado textual como um recurso para o faseamento sincronizado dos significados ideacional e interpessoal em texturas sensíveis ao

conteúdo (i.e., as demandas comunicativas dos discursos falado e escrito, e modalidades alternativas da comunicação eletrônica). (Martín, 2009:12)

A posição expressa aqui parece, para mim, pertencer à perspectiva sociológica ascendente (*bottom-up*), intimamente conectada à etnometodologia. Nossa posição deixa mais espaço para a sociologia descendente (*top-down*), inspirada na tradição de Durkheim e Habermas, e procura conceitualizar ambos os movimentos: ascendente e descendente. De modo mais geral, nós concedemos maior autonomia às diferentes dimensões (ou sistemas) humanas, e acreditamos que as interações entre as dimensões linguísticas, psicológicas e sociológicas são menos diretas e mais “mediadas”.

3. Alguns aspectos do ISD

3.1. O STATUS DOS SIGNOS E SEU PAPEL NA CONSTITUIÇÃO DA PSIQUE HUMANA

Nossa posição sobre esse ponto é o resultado de um trabalho que integra as contribuições de três autores, cujas ideias são frequentemente consideradas opostas umas as outras, mas as quais consideramos perfeitamente compatíveis: Saussure, Vygotsky e Piaget.

Saussure rejeita veementemente a concepção de signo verbal, previamente apresentada, aquela que entende o signo como um par expressão/conteúdo. Para ele, a semiose verbal é muito mais complexa e, em um de seus manuscritos encontrado em 1996 (*Sobre a Essência Dupla da Linguagem* – cf. 2002:17-88), demonstrou que:

- os dois lados do signo não são constituídos por substâncias materiais (respectivamente os sons ou objetos), mas por “imagens” das representações mentais formatadas como um resultado da interação entre sujeitos humanos e substâncias materiais, no mundo exterior.

- esses dois tipos de imagens surgem somente à medida que elas se unem em um signo linguístico (elas não têm uma existência autônoma fora do signo).

- essa constituição e delimitação de imagens dependem, além disso, de outras imagens coexistentes, em ambos os lados do signo, de uma “esfera associativa”: a delimitação e duração de cada imagem são condicionadas pelo “lugar” já ocupado pelas imagens vizinhas.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

Saussure demonstra, assim, que os signos são criados através de processos mentais interdependentes, organizados em um sistema de relações.

Nós sempre voltamos aos quatro termos irreduzíveis e as três relações irreduzíveis entre eles, que acrescentam a uma totalidade na mente (um signo/seu significado) = (um signo/ e outro signo) e, além disso, = (um significado/ outro significado). [...] Isso é o que classificamos como o **ÚLTIMO QUATERNÁRIO** e, no que diz respeito aos quatro termos nas suas inter-relações, a irreduzível relação tríplice. (SAUSSURE, 2006:22)

Por essa perspectiva, o signo é uma entidade radicalmente arbitrária e integralmente mental, significando que a escolha das mensagens acústicas que constituem o significado não estão relacionadas com as propriedades das imagens sensoriais. Isso pode também significar que a associação dos dois lados do signo resulta de acordos sociais que são sincronicamente aleatórios, e cuja transformação histórica é imprevisível.

Vygostky propôs um esquema das condições para a emergência do pensamento, que pode ser sintetizado do seguinte modo:

- Ao nascer, a criança é provida de processos de interação herdados, cuja implementação gera uma estrutura primária da psique. Do mesmo modo, ao nascimento, a comunidade humana insere a criança em atividades de prática verbalmente comentadas.

- Nesse contexto, a criança se apropria de elementos de produção da linguagem e os utiliza para estruturar e regular suas brincadeiras e atividades. Essa linguagem egocêntrica é, então, o objeto de uma interiorização progressiva, primeiramente preservando o conjunto de propriedades da linguagem externa, e depois tornando-se condensada e perdendo um número de suas propriedades lexicais e morfosintáticas.

- A linguagem egocêntrica torna-se então uma linguagem interior que, em parte, governa o comportamento da criança, e, em parte, se reestrutura em um sistema de relações predicativas.

Na medida em que os signos linguísticos são moldados por valores sócio-históricos, como Saussure mostra, o processo de pensamento que se desenvolve em uma criança é, ele próprio, de uma natureza sócio-histórica, por intermédio de seus elementos-base. De acordo com a bem conhecida frase vygotkyana, sob os efeitos da

interiorização dos signos, “o próprio tipo de desenvolvimento muda. Ele muda de uma forma biológica de desenvolvimento para uma forma sócio-histórica de desenvolvimento” ([1934] 1987:120).

Se a análise saussuriana dos processos, através dos quais os signos são estabelecidos, é reformulada utilizando-se dos conceitos de Piaget, percebemos que:

- a primeira operação implica os processos de assimilação e acomodação, envolvidos na formação de todos os tipos de imagens mentais;

- a segunda operação desencadeia os processos de diferenciação-oposição;

- a terceira operação ativa o processo de associação construtiva.

O uso de Piaget para revisitar Saussure revela, assim, que a criação de signos somente requer processos elementares que são comuns a humanos e animais. Por esse cenário, os processos herdados não são mais aplicados aos objetos físicos, mas aos objetos sociais, a aqueles “pequenos sons que a boca faz”, como Bloomfield coloca (1993/1970), os quais são convencionalmente associados a dimensões da atividade humana. Esse é o aspecto da *ruptura humana*; ele transfere a psique do sistema biocomportamental para o sistema sócio-histórico. Piaget nos ajuda a entender que os signos são *o próprio ponto de continuidade/ruptura*, porque eles possuem a qualidade, radicalmente nova na evolução, de formar *crystalizações psicológicas de unidades de trocas sociais*.

3.2. AS UNIDADES DE ANÁLISE DE UMA CIÊNCIA DA LINGUAGEM

Para o ISD, as unidades de análise da linguagem são definidas de acordo com o seguinte esquema:

a) A *atividade verbal* especificamente humana é o nível mais geral. A função primária dessa atividade é produzir *significações* e permitir o estabelecimento, dentro de um grupo, de um *acordo* com relação às propriedades de atividade não-verbal (ou *atividade geral*) e às propriedades do mundo no qual essa atividade acontece. A atividade verbal é uma *unidade psicológica* e não comportamental.

b) A atividade lingüística, dentro de um grupo, é condicionada pela mobilização da *subclasse de recursos lingüísticos* que esse grupo seleciona, em um dado momento de sua evolução histórica (e, por *recursos*

linguísticos, nós entendemos os recursos de *uma linguagem natural*). O processo completo resulta na produção de um *texto* (oral ou escrito). O texto pode ser definido como uma *manifestação linguística de uma atividade verbal*. Contudo, considerando que qualquer tipo de texto mobiliza unidades linguísticas, o texto não é por ele próprio uma unidade linguística: ele constitui uma *unidade comunicativa*.

c) Os textos apresentam diferentes modos de organização, e essa diversidade está diretamente relacionada ao tipo de atividade geral na qual o texto é empregado, e às funções realizadas pelo texto, em cada contexto específico. Em outras palavras, textos são diferenciados em *gêneros textuais*, que se adaptam a certos tipos de atividades gerais: o romance, a palestra, a entrevista, noticiários, editoriais etc.

- Em um nível sincrônico, os gêneros textuais são estabilizados pelo uso, mas *eles necessariamente se modificam com o tempo*, e podem também ser *distanciados de seus objetivos iniciais*, o que os torna disponíveis para a expressão de outros objetivos secundários.

- Entretanto, mesmo se a sua classificação for para sempre problemática, os gêneros textuais continuam a existir e a ocupar um subespaço histórico de “mundos de trabalhos e cultura”, que nós denominamos de *arquitexto*.

d) Qualquer que seja o gênero textual, cada texto é, com algumas raras exceções, composto de diferentes *segmentos*. Um romance histórico, por exemplo, pode ser composto por um segmento principal que estabelece a linha cronológica de eventos, e por segmentos intermediários que introduzem diálogos trocados entre os personagens, e/ou reflexões feitas pelo autor. De modo similar, uma monografia científica pode ser composta por um segmento central, no qual o argumento do autor é apresentado, e por segmentos intermediários relacionados à cronologia e à constituição dos argumentos concorrentes. Esses segmentos que podem ser identificados por sua função semântica e pragmática são caracterizados por configurações relativamente estáveis de unidades linguísticas (subgrupos de tempos verbais, pronomes, marcadores argumentativos, marcadores modais adverbiais etc.) e por unidades sintáticas relativamente estáveis. Eles formam *unidades linguísticas superiores*, as quais denominamos *tipos de discurso*.

Nós afirmamos que há quatro tipos de discurso, baseados em duas decisões binárias. A primeira decisão (*disjunção-conjunção*) diz respeito às coordenadas que organizam o *conteúdo temático verbalizado*: essas coordenadas são; ou *separadas* explicitamente das coordenadas gerais da situação na qual o agente produz seu texto (esse é o modo NARRATIVO), ou elas são *articuladas* explicitamente às coordenadas

da situação do agente (esse é o modo EXPOSITIVO). A segunda decisão remete aos agentes verbalizados: eles são ou diretamente conectados aos agentes que produzem o texto e à situação na qual eles realizam sua ação verbal (*implicação*), ou não são (*autonomia*). Combinadas, essas decisões produzem quatro diferentes “atitudes de fala”, as quais denominamos de *mundos discursivos*: NARRATIVA implicada, NARRATIVA autônoma, EXPOSIÇÃO implicada, EXPOSIÇÃO autônoma.

Com base em um amplo corpus de textos multilíngues, nós realizamos análises distribucionais e estatísticas de unidades e processos que expressam esses mundos discursivos (cf. Bronckart, Bain, Schnewly, Davaud e Pasquier, 1985). Isso nos possibilitou identificar quatro tipos de discurso: o **discurso interativo** (*discours interactif*); o **discurso teórico** (*discours théorique*), o **relato interativo** (*récit*) e a **narrativa** (*narration*). Esses são, naturalmente, tipos ideais, o que significa que há a possibilidade de integrar diferentes tipos de discurso, e que essa possibilidade varia de acordo com cada linguagem natural.

Conjunção EXPOSIÇÃO	Disjunção NARRAÇÃO	
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Exemplos:

Discurso Interativo

-Bom dia, Peter. Melhor tarde do que nunca!

-Bom dia, Ian. Eu não estou atrasado, estou?

-Não, não está, mas não chegou tão cedo como de costume.

- Estou brincando. O que aconteceu? Você levantou tarde?

Discurso Teórico

Fabricantes e firmas que oferecem serviços frequentemente recorrem a agências de publicidade para tornar seus produtos ou serviços conhecidos pelo público e aumentar suas vendas. Parkad, ainda que uma agência não muito grande, tem

criado campanhas publicitárias bem-sucedidas para muitos produtos e serviços...

Relato Interativo

Dez anos atrás, eu tive a sorte de encontrar um índio Yaqui do noroeste do México. Eu o chamo de “Don Juan”. Fiz amizade com ele na mais fortuita das coincidências: eu estava sentado com Bill, um amigo meu, em um terminal rodoviário. Nós estávamos muito quietos...

Narrativa

Muitos anos atrás, havia um Imperador que gostava tanto de roupas novas que gastava todo seu dinheiro em roupas. Ele não se importava o mínimo com seus soldados, nem gostava de ir ao teatro ou à caça, exceto pela oportunidade que isso lhes dava de exibir suas roupas novas. [...] O tempo passava alegremente na cidade grande que era sua capital; estrangeiros chegavam todo o dia à corte. Um dia, apareceram dois trapaceiros, autodenominando-se tecelões. [...]

Como regra, os gêneros textuais são compostos por vários tipos de discurso, entre os quais um é geralmente dominante. Os fenômenos que são às vezes chamados de “gêneros textuais narrativos” são, na verdade, uma família de gêneros textuais (que incluem o romance, a fábula, o noticiário etc.), na qual o *tipo narrativo* é dominante (mas frequentemente coexiste com o discurso indireto interativo, ou mesmo com o discurso teórico). Os fenômenos que são por vezes denominados “gêneros textuais expositivos” são uma família de gêneros textuais (que incluem a monografia científica, as instruções ou direções para uso, o panfleto político etc.) na qual o tipo dominante é o *discurso teórico*, em geral combinado com segmentos argumentativos e explicativos. Isso explica porque, no nosso entender, “exposição” não é um gênero textual, mas é ou uma família de gêneros textuais ou um tipo de discurso, dentro de um gênero textual.

3.3 A relação entre textos/discursos e linguagens naturais

Para o ISD, o fato de que os textos são realidades linguísticas primárias não significa que a linguagem natural ou as línguas naturais não existam. Pelo contrário, uma das maiores questões de uma ciência da linguagem é entender a natureza das relações constantes entre

textos e linguagens naturais. Sobre esse ponto específico, novamente seguiremos o trabalho e as direções fundamentais de Saussure.

Conforme Saussure, textos (que ele chama de *discours* ou *parole*) constituem o *primeiro domínio* do fenômeno da vida linguística: são nos processos sincrônicos de produção e interpretação de textos, como também no curso de sua transmissão histórica, que os valores de significado dos signos emergem e se modificam constantemente.

Todas as modificações, sejam elas fonéticas ou gramaticais (analógicas), ocorrem exclusivamente no discurso. Os indivíduos nunca revisam seu repertório mental interno de *língua* e isoladamente criam novas formas (ex., calmamente [...]) com a intenção (determinação) de “inserir-las” em discurso futuro. Toda a inovação surge por improviso, quando alguém fala, e daí ela entra para o repertório interno do ouvinte ou do falante, sendo assim produzida em relação à linguagem discursiva (2006: 64-65).

Qual é a relação desses textos com a *langue*? A noção de *langue* de Saussure dá conta, na verdade, de três fenômenos claramente distintos. A palavra *langue* pode designar, em primeiro lugar, *produções verbais humanas como um todo*. Saussure enfatizou a *universalidade*, a *permanência* e a *continuidade* dos fatos da fala e/ou dos fatos da *langue*.

[...] Eu definitivamente destacaria mais uma vez a absoluta impossibilidade não somente de qualquer quebra, mas de qualquer interrupção mínima na tradição contínua da *langue* desde o primeiro enunciado em uma sociedade humana [...]
(2006:109)

Saussure refere-se aqui a um nível ontológico, e sublinha o fato de que devemos reconhecer a existência de uma única *langue* humana (ou *langue* universal) como um conjunto específico de recursos linguísticos, entre os quais grupos fazem escolhas momentâneas. As diferentes *línguas naturais* (inglês, português, francês etc.) são o resultado dessas escolhas, ou as formas específicas dessa “*langue*” universal, em um lugar e período específicos.

Contudo, Saussure também mencionou, como é bem divulgado, a existência de *états de langue* (*estados estacionários da langue*). Ao tratar dos estados estacionários, ele não mais sustenta um ponto de vista

ontológico, mas gnosiológico: *la langue* do modo como é conhecida e vivida por seus usuários. No primeiro sentido, *a langue* como um estado estacionário é um “*reservatório*” (um tesouro) de valores de significados produzidos pela atividade verbal, os quais são armazenados no cérebro dos sujeitos falantes.

Tout ce qui est amenésur les lèvres par les besoins du discours, et par une opération particulière, c’est la *parole*. Tout ce qui est contenu dans le cerveau de l’individu, le dépôt des formes entendues et pratiquées et de leur sens, c’est la *langue*. (in Komatsu & Wolf, 1996: 65-66)⁷

Saussure também afirma que essas formas que são então interiorizadas são mais tarde classificadas, uma atividade que resulta na constituição de uma *série* de termos definidos por uma relação de semelhança/dessemelhança, com base em critérios relacionados a sons ou semântica. O termo que nós usamos para referir a esse primeiro tipo de estado estacionário, situado em cada indivíduo, é *langue interna*.

No entanto, além do individual, Saussure argumenta que essa *langue* também é fundamentada no coletivo.

A linguagem é um fenômeno; é o exercício de uma faculdade humana. “La langue” são as formas interligadas que a faculdade da linguagem assume entre um grupo de indivíduos em um período particular. (2006:85)

O estado coletivo estacionário da *langue* é o nível em que o controle social ocorre, como uma atividade normativa de gerações de falantes – e os termos que nós usamos para referir a isso são *langue externa* ou *langue normalizada*. Esse é o tipo de *langue* que os linguistas procuram descrever.

Uma síntese de todos esses conceitos nos leva às seguintes distinções. Textos são o *primeiro domínio da vida dos signos*; eles são uma produção contínua de signos, tanto sincrônica como diacronicamente. A *langue interna*, como um sistema de organização psicológica dos valores

⁷ Tudo aquilo que é emitido através dos lábios pelas necessidades do discurso, e por uma operação particular, é a fala. Tudo aquilo que está contido no cérebro do indivíduo, o depósito de formas entendidas e praticadas e de seu sentido, é a língua (in Komatsu & Wolf, 1996: 65-66). (tradução nossa)

de significado extraídos dos textos, constitui o *segundo domínio da vida dos signos*, e, sendo assim, traz a marca da história de vida e das propriedades particulares dos indivíduos. A *langue externa*, como um sistema de organização dos valores de significados extraídos dos textos e administrado por grupos sociais, é o *terceiro domínio da vida dos signos*.

Esses três domínios da vida dos signos são fundamentalmente interdependentes. No nível de funcionamento sincrônico, podemos dizer que eles são presos em um *movimento dialético permanente*: signos e seus valores são ativados em textos; eles são apropriados pelos indivíduos (ou *pessoas*) e são reorganizados no seu aparato psicológico, de acordo com suas características individuais distintivas; signos são então extraídos do aparato e reinseridos em novos textos, seguindo as normas da *langue externa*. A parte individual do processo assegura a dimensão inovadora ou criativa de novas produções, ao passo que a parte social assegura algumas de suas dimensões normativas.

3.4. AS RELAÇÕES ENTRE OS SISTEMAS LINGUÍSTICOS, PSICOLÓGICOS E SOCIAIS

O problema da relação entre esses três sistemas é altamente complexo, porque eles são intimamente relacionados e determinam uns aos outros. As diferenças de perspectiva, ao analisá-los, devem-se, em grande medida, a questões como “onde nós começamos” ou “o que consideramos ser o mais importante” por razões políticas ou filosóficas. Na tradição do interacionismo social, a histórica social humana e seus produtos vêm primeiro (nossa posição é que se trata de uma sociologia *top-down*); nós analisamos primeiramente a genealogia dos sistemas, ou as condições nas quais os sistemas emergiram (pontos A e B), e depois as condições sincrônicas da interação entre os sistemas (pontos C e D).

A) Do sistema linguístico ao sistema sociológico

Sapiens sapiens é uma espécie falante ou loquaz, e, por aproximadamente nos últimos cento e cinquenta mil anos, ela tem usado os recursos da *langue* universal para produzir textos, os quais têm, progressivamente, gerado conhecimento humano. Esse conhecimento deve ser entendido, no sentido de Durkheim (1898), como representações coletivas, ou seja, entidades mentais organizadas que são armazenadas nos cérebros dos indivíduos, em forma de trabalhos culturais (por exemplo, em livros). Seguindo as diretrizes de Habermas (1987), parece útil distinguir entre três tipos de representações coletivas, que apresentam diferentes status e modos de

organização. Habermas os denomina *mundos formais* de representações coletivas, e os define da seguinte forma:

- O *mundo objetivo* – organiza todo o conhecimento relacionado ao universo (ou ao ambiente) em suas dimensões físicas; esse conhecimento pode ser avaliado em termos de verdade (e eficácia).

- O *mundo social* – organiza todo o conhecimento relacionado às relações interpessoais (aos modos pelos quais os humanos vivem juntos); esse conhecimento não pode ser avaliado em termos de seu valor de verdade, mas em termos de seu grau de conformidade com as normas sócio-históricas mutáveis.

- O *mundo subjetivo* – organiza todo o conhecimento relacionado à vida interior dos indivíduos; esse conhecimento somente pode ser avaliado em termos de autenticidade ou sinceridade.

No mundo objetivo, devemos incluir também:

- conhecimento sobre o *arquitrato*, mais precisamente conhecimento sobre os diferentes gêneros textuais e suas condições de uso (por exemplo: o que é um editorial de um jornal, e em que contexto comunicativo podemos usá-lo).

- conhecimento sobre o *sistema da linguagem natural correntemente em uso*, ou seja, o que chamamos de *langue externa*; esse conhecimento é descrito em dicionários, gramáticas e vários trabalhos em linguística.

B) Do sistema linguístico ao sistema psicológico

Cada indivíduo é confrontado com textos, e, por apropriação e interiorização, ele gera sua própria linguagem interna, a qual contém, por um lado, processos de classificação de signos e, por outro, operações de inter-relação de signos (*fala interior*, nos termos de Vygotsky). Esses elementos constituem a base na qual o pensamento consciente e, mais especificamente, as representações individuais são construídas. Esse é um processo que pode ser explicado *tanto* por Piaget *como por* Vygotsky.

Como Piaget demonstrou, essa construção é criada através de processos de *abstração* e *generalização*; como resultado, signos (cujo valor depende do sistema da linguagem natural em uso) são transformados em noções ou conceitos, mais precisamente, em entidades mentais que revelam uma tendência em direção a valores universais, independentemente da semântica de uma linguagem específica.

No entanto, como Vygotsky enfatiza, o pensamento consciente é igualmente o resultado das confrontações entre os dados já disponíveis no ambiente social com fragmentos de representações coletivas,

apresentadas particularmente a crianças durante atividades educacionais. Consequentemente, como o mundo formal tripartite com o qual ele interage, o pensamento consciente desenvolve-se ao longo de três planos – cognitivo (conhecimento pessoal sobre o universo físico); relacional (conhecimentos e atitudes relacionadas às relações humanas); identitário/ com base no *self* (conhecimento relacionado à personalidade própria do indivíduo).

C) *Interações gerando novos textos*

Nossa análise das condições de produção de textos depende de dois componentes. O primeiro deles é composto por dois elementos já mencionados, pertencentes ao mundo objetivo: o arquiteito (a configuração dos gêneros textuais e sua instrução para uso) e o sistema da linguagem natural em uso. De forma mais precisa, o que intervém durante a produção de um novo texto é o conhecimento específico adquirido por um sujeito falante com respeito ao arquiteito e às regras da linguagem natural em uso, em seu contexto próprio. O segundo componente é constituído pela representação que um sujeito tem sobre sua própria situação de ação verbal, como também sobre o conteúdo temático que ele irá verbalizar. Em primeiro lugar, nós temos representações relativas às dimensões físicas da produção verbal (quem é o remetente da mensagem, quem são os destinatários, qual é o tempo-espaço de produção). Essas representações fornecem as regras para o uso de expressões dêiticas. Então, temos representações relativas às dimensões sociosubjetivas envolvidas na situação comunicativa: quais são os papéis sociais desempenhados pelo remetente e pelos destinatários (as regras são as do enunciador e interlocutor), em que contexto social (tipo de instituição) a produção acontece, qual é o objetivo da produção? Finalmente, temos o conhecimento do produtor sobre o conteúdo temático ao qual sua intervenção faz referência.

De acordo com suas próprias representações:

- o sujeito falante irá **adotar** o gênero textual que parece mais relevante a sua situação de ação verbal (dimensão genérica);

- o sujeito falante irá **adaptar** o gênero textual a suas propriedades específicas, geradas por três registros de seu pensamento (cognitivo, relacional e identitário/relacionado ao *self*), o que confere a dimensão estilística do texto.

D) *Os papéis respectivos dos gêneros textuais e dos tipos de discurso*

Os gêneros textuais são entidades comunicativas complexas que sofrem mudanças significativas com o tempo, pois são fundamentalmente ligados à evolução das atividades gerais humanas e à

evolução dos meios de comunicação. Fornecendo apenas um exemplo, a evolução das condições nas quais a atividade comercial acontece causou o aparecimento de gêneros publicitários previamente desconhecidos; o desenvolvimento da mídia computadorizada trouxe consigo novos gêneros, os quais irão sobreviver ou desaparecer. A capacidade de produzir o tipo adequado de gênero e dominar suas características é uma habilidade *praxeológica*, ou seja, a de desempenhar uma ação socialmente relevante.

Os tipos de discurso são formatos linguísticos que servem como organizadores de representações; eles são os filtros necessários das trocas contínuas entre as representações individuais e coletivas. Qualquer conjunto de representações que se origina de um indivíduo deve, para ser comunicativo e interagir com representações coletivas, necessariamente ser organizado de acordo com as regras de um tipo específico de discurso: o discurso teórico, o discurso interativo, o relato interativo ou o narrativo. O mesmo se aplica a qualquer representação que se origina de um grupo coletivo e é dirigida a um indivíduo. Isso quer dizer que as representações humanas são sempre, em primeiro lugar, estruturadas no discurso, e que, a fim de serem intercambiadas, essas representações devem ser reestruturadas discursivamente.

4. Questões para debate adicional

Embora a extensão em que o ISD se desenvolveu até o momento não seja comparável com a vasta escala alcançada pela LSF (as origens do ISD são mais recentes e ele tem sido adotado em áreas mais circunscritas, internacionalmente e institucionalmente), nos sentimos absolutamente legitimados a chamar a atenção para os principais pontos de concordância entre as duas abordagens, que claramente pertencem a uma e mesma “família” epistemológica, como também a indicar algumas questões que podem se tornar objeto de debate construtivo.

Na medida em que parecem “óbvios”, alguns desses pontos de concordância não foram especificamente mencionados até agora, mas acreditamos que seja útil destacá-los. No nível epistemológico, as duas abordagens enfatizam a dimensão praxeológica da linguagem, o fato de que ela é primeiramente e sobretudo uma atividade dinâmica, interagindo continuamente com outros tipos de atividade social. Esse ponto de vista implica que todas as abordagens derivadas da tradição lógico-gramatical devem ser rejeitadas, na medida em que objetivam formalizar as unidades e estruturas da linguagem, considerando *a priori*

que essas são organizadas por estruturas ontológicas (Aristóteles), ou cognitivas (Port-Royal), ou biogenéticas (Chomsky).

No nível metodológico, as duas abordagens articulam seus pressupostos com base em uma *análise cuidadosa e rigorosa dos dados linguísticos*, como eles são produzidos em ambientes sociais concretos e como são organizados como *enunciados, eles próprios organizados como textos*. Além disso, no nível sociopolítico, os pesquisadores, nas duas tendências, posicionam-se contrariamente à divisão entre linguística teórica e aplicada, porque consideram que a atividade científica deve ser orientada – entre outras coisas – para o *uso social*; isso os leva a se engajarem em um processo de reforma e desenvolvimento de ensino de linguagem.

Um número expressivo de tópicos poderia ser discutido com base nesses temas em comum, mas nós concluiremos abordando somente três questões fundamentais.

A primeira diz respeito à natureza e à importância do sistema de uma linguagem natural, que devem ser reconhecidas mesmo em uma perspectiva praxeológica ou funcional. Devemos abandonar o conceito de sistema linguístico como um todo, ou devemos, ao invés disso, repensar a articulação entre as linguagens naturais e textos/discursos e procurar redistribuir os conceitos sobre linguagem, de acordo com seus domínios respectivos?

A segunda questão está relacionada aos níveis de organização das entidades linguísticas. Halliday (1967) foi um dos primeiros linguistas a sugerir uma teoria que combina conceitos no nível sintático e textual. Muitas outras contribuições (entre as quais as do ISD) também argumentaram em favor da existência de níveis intermediários de diferentes tipos (macrossintaxe, sequências, tipos de discurso etc.). Parece necessário revisar essas diferentes opções e buscar construir um modelo mais geral, no qual esses nível intermediários sejam definidos claramente.

Finalmente, a terceira questão diz respeito ao modo pelo qual as interações entre as dimensões sociológica, linguística e psicológica do funcionamento humano podem ser concebidas. Esse é um ponto crucial, mas, para abordá-lo, seria necessário que as respectivas disciplinas interagissem umas com as outras, e tal interação não ocorre no momento. De fato, essa questão refere-se, em última análise, à utopia necessária de construir uma ciência humana única e integrada.

Referências

- Bloomfield, L. *Le langage*. Paris: Payot [Original edition: 1933], 1970.
- Bronckart, J. P. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- Bronckart, J. P. Genres de textes, types de discours et “degrés” de langue. Hommage à François Rastier. *Texto*, 2008. <http://www.revue-texto.net/>.
- Bronckart, J. P., Bain, D., Schneuwly, B. Davaud, C., and Pasquier, A. *Le fonctionnement des discours*. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.
- Bronckart, J. P. and Bota, C. *Bakhtin démasqué. Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*. Genève: Droz, 2011.
- Bronckart, J. P., Bulea, E. and Bota, C. (eds.) *Le projet de Ferdinand de Saussure*. Genève: Droz, 2010.
- Dewey, J. *Experience and Nature*. New York: Dover, 1925.
- Dilthey, W. *Introduction aux sciences de l'esprit*. In Dilthey — (Ouvres 141-361. Paris: Editions du Cerf [Original edition: 1883], 1992.
- Durkheim, E. Représentation sin dividelles etre présentations collectives. *Revue de métaphysique et de morale*, 6: 273—302, 1989.
- Habermas, J. *Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1: Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris: Fayard, 1987.
- Halliday, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English. *Journal of Linguistics*, 3: 37-81 & 199-244, 1967.
- Halliday, M. A. K. *Systemic background*. In J. D. Benson and W. S. Greaves (eds.), *Systemic Perspectives on Discourse*, Vol.1 1-15. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1985.
- Halliday, M. A. K. *Introduction: On the "architecture" of Human Language*. In *On Language and Linguistics*, Volume 3 in the *Collected Works of M. A. K. Halliday* 14-42. London: Continuum, 2003.
- Halliday, M. A. K. and Hasan, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- Hasan, R. *What's going on: a Dynamic view of context?* Seventh LACUS Forum. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, 1981.
- Komatsu, E. and Wolf, G. *Premier cours de linguistique générale (1907) d'après les cahiers d'Albert Riedlinger*. Oxford/Tokyo: Pergamon, 2006.
- Martin, J. R. Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20: 10-21, 2009.
- Marx, K. and Engels, F. *Etudes philosophiques*. Paris: Editions sociales [Manuscrit rédigé en 1845], 1951.
- Mead, G.H. *Mind, self and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- O'Donnell, M. *Context in Dynamic Modelling*. In: Mohsen Ghaddessy (ed.) *Text*

- and context in functional linguistics. Amsterdam: Benjamins, 1999.
- Piaget, J. *Epistémologie des sciences de l'homme*. Paris: Gallimard, 1970.
- Piaget, J. *L'explication en psychologie et le parallélisme en psychophysique*. In: P. Fraise and J. Piaget (eds.) *Traité de psychologie expérimentale*, Vol.I(137-184). Paris: PUF, 1974.
- Saussure, F. (de): *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916.
- Saussure, F. (de). *Ecrits de linguistique générale*. Paris: Gallimard. [(2006) *Writings in general linguistics*. Oxford : Oxford University Press.], 2002.
- Spinoza, B. (de). *Traité de la réforme de l'entendement*. In: Oeuvres 1. Paris: Garnier-Flammarion [Original edition: 1677], 1964.
- Vygotsky, L.S. *Thinking and Speech*. In: R. W. Rieber and A. S. Carton (eds.), *Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol.1 39-285. New-York: Plenum Press [Original edition: 1934], 1987.
- Vygotski, L.S. *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris: La Dispute [Rédigé en 1927], 2010.
- Vygotski, L.S. *Pensée et langage*. Paris: La Dispute [Original edition: 1934], 1997.
- Volochinov, V. *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges: Lambert-Lucas [Original edition: 1929], 2010.
- Wallon, H. *La vie mentale*. Paris: Editions sociales, 1938.

Texto traduzido por Alessandra Baldo

**LE ROMAN PAR MAILS : UN SOUS-GENRE NOUVEAU EN
LITTÉRATURE DE JEUNESSE ?**

**O ROMANCE POR E-MAIL: UM SUBGÊNERO NOVO
NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL?**

**NOVEL BY MAILS: A NEW SUBTYPE
OF THE LITERATURE FOR THE YOUNG PEOPLE ?**

Elisa Gruppioni
(Universidade de Paul Verlaine- Metz- França)

RÉSUMÉ : La présente étude est consacrée à la définition d'un nouveau sous-genre textuel apparu dans la Littérature de jeunesse francophone à partir des années 2000 et qui s'adresse à un lectorat adolescent: le roman par mails. Stylisation de pratiques scripturales en usage parmi les jeunes aujourd'hui, ces récits personnels d'adolescents en forme de mails sont de nouvelles formes de représentation de l'écriture intime, dans la tradition des journaux et des romans par lettres. Mais quelle image sont-ils censés transmettre de la langue jeune ? L'analyse des conditions énonciatives propres au genre « mail » et à toute forme discursive hybride, à mi-chemin entre l'écrit et l'oral, et l'observation conjointe des didascalies électroniques et des caractéristiques claniques permettent d'affirmer que finalement les auteurs jeunesse ne cherchent pas à reproduire fidèlement la néographie adolescente et les effets attendus d'illusion d'un *cyberécrit* sont loin d'être atteints.

MOTS-CLÉS : Littérature de jeunesse, roman par mails, écriture électronique, langue jeune.

RESUMO : O presente estudo baseia-se na definição de um novo subgênero textual surgido na Literatura infanto-juvenil francófona, a partir dos anos 2000, voltado ao leitor jovem: o romance por e-mail. A estilização das práticas de escrita usadas entre os jovens contemporâneos, as histórias pessoais dos adolescentes em forma de e-mails apresentam um novo tipo de escrita íntima, que dá continuidade à tradição dos diários e dos romances por cartas. Mas quais imagens da linguagem do adolescente elas mostram? A análise das próprias condições enunciativas do gênero « e-mail », com sua forma discursiva híbrida, a meio caminho entre o oral e o escrito, e a observação conjunta dos registros eletrônicos e suas características tribais permitem afirmar que os autores voltados aos jovens não procuram reproduzir fielmente a

neografia do adolescente e os efeitos esperados da ilusão de uma ciberescrita estão longe de serem alcançados.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infanto-juvenil, romance por e-mail, escrita eletrônica, linguagem do jovem.

ABSTRACT: The present study is devoted to the definition of the new subtype of the text that has appeared in the literature for the young French-speaking people since 2000 and that is addressed to the young readers: a novel by mails. The stylization of the practices of writing using by the teenagers today, the personal stories of teenagers in form of mails present a new type of intimate writing that continue the tradition of diaries and novels by letters. But what image of the teenager's language do they show? The analyze of the features of the text "mail" and all other hybrid texts in the half-way from speaking to writing; the observation of electronic writing by one side, and of clan's characteristics by the other, permit to affirm that the writers for the youth don't try to reproduce faithfully the teenager's neography and that their efforts to make the illusion of cyber text aren't successful.

KEY-WORDS: Literature for the young, novel by mails, electronic writing, teenager's language.

Introduction

Les recherches menées dans le champs de la littérature de jeunesse contemporaine de langue française dans le cadre de ma thèse⁸, m'ont permis de découvrir et explorer un sous-genre romanesque nouveau destiné en particulier aux lecteurs adolescents : le roman par mails.

Depuis les années 2000⁹, la parution de trois fictions dans le marché éditorial jeunesse a attiré particulièrement mon attention : *De*

⁸ Je fais référence à ma thèse inédite *Voix et regards d'adolescents dans la littérature de jeunesse contemporaine: le cas du roman par mails*, sous la direction de Monsieur le Professeur André Petitjean (Université Paul Verlaine de Metz) et la co-direction de Madame le Professeur Enrica Galazzi (Université Catholique de Milan), soutenue le 26 juin 2009 pour l'obtention du double diplôme de Doctorat en Sciences du Langage de l'Université Paul Verlaine de Metz (France) et de *Dottorato in Linguistica francese* de l'Université de Brescia (Italie).

⁹ Les romans sélectionnés appartiennent à ce que Josée Lartet-Geffard appelle « les années 2000 et la troisième génération » des fictions pour adolescents. Après la première génération de livres pour adolescents qui apparaissent à partir des années 1970, de

S@cha à M@cha de Rachel Hausfater-Douieb et Yaël Hassan (parue en 2001 chez Castor Poche-Flammarion dans la collection La vie en vrai), *Connexions dangereuses* de Sarah K. (parue en 2002 chez Flammarion dans la collection Tribal), *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti (parue en 2005 chez l'École des loisirs dans la collection Médium).

Écritures journalistiques fragmentaires à la première personne qui s'inscrivent dans la filiation des formes brèves des romans épistolaires à deux voix, tous ces textes appartiennent à la catégorie « lettres privées » et, en particulier, à celle des « lettres amicales et amoureuses ». Accompagnées de didascalies¹⁰, une série de traces datées et signées, systématiquement décrochées du texte central dans un espace bien délimité, ces fictions aiment, à travers le support papier, des interactions électroniques authentiques dans des modes et formes différents. Ces trois romans représentent des narrations polyphoniques écrites, ordonnées dans un espace entièrement privé, où l'on retrouve le ton de la conversation intime : le réseau de paroles repose sur un plan énonciatif ancré solidement dans les identités et les usages des adolescents-épistoliers. Dans les fictions littéraires une multiplicité de voix et de points de vue s'inscrit dans le seul « je » du courriel. La correspondance fictive permet au sujet parlant effacé de reconstruire l'image de soi et de ses interlocuteurs en dessinant leur portrait à travers leurs discours : les personnages surgissent à travers leurs propres paroles hétéro-adressées¹¹.

nombreux titres sont publiés entre 1980 et 1990. Cette tendance à la hausse se poursuit dans les années 2000, au cours desquelles on assiste en même temps à une modification du marché du livre pour adolescents qui tend à devenir une véritable « industrie culturelle » (LARTET-GEFFARD J., *Le roman pour ados. Une question d'existence*, Paris, Éditions du Sorbier, coll. La Littérature Jeunesse, pour qui ? Pour quoi ?, 2005).

¹⁰ J'emploie le terme « didascalie » pour désigner les éléments du paratexte qui sont inséparables du texte, à l'instar des rubriques prédéterminées par le logiciel qui apparaissent dans l'en-tête de réception (l'adresse de l'émetteur et du destinataire, le sujet, l'heure et la date du message).

¹¹ Dans le roman *Connexions dangereuses* de Sarah K., les mails sont livrés, à l'instar des lettres de *Les Liaisons dangereuses* de Choderlos de Laclos (prétendument « Recueillis dans une société et publiés pour l'instruction de quelques autres par M. C... de L... »), à travers le procédé de la « mise en abyme » d'un personnage de fiction, le professeur Romain Delacroix, qui sélectionne et ordonne les lettres et envoie le manuscrit à un éditeur de fiction, les *Éditions de la Flamme*, pour les publier. C'est ainsi que *Les Liaisons dangereuses* se structurent, comme le roman de jeunesse, par un système d'inclusions successives des discours, jusqu'à la mise en abyme des énonciations. Les interactions entre les jeunes protagonistes du roman de jeunesse (Virginie et Delphine, Bastien et Delphine, Bastien et Audrey) ne s'inscrivent pas explicitement dans la matérialité du discours : elles sont à reconstruire, comme dans un jeu de perspectives et d'échos, à partir

On peut envisager un lien étroit entre cette invention générique et le développement de nouveaux dispositifs communicationnels que génèrent les pratiques de la correspondance électronique en usage aujourd'hui parmi les jeunes. La communication médiée par ordinateur (CMO)¹² fait désormais partie intégrante de la culture quotidienne des adolescents qui affichent une véritable « attitude technologique » (Labarthe, 2004¹³). Le caractère ludique¹⁴ de cette technologie hybride de l'Internet représente incontestablement la raison d'être principale de la diffusion du média multimodal parmi les jeunes : messageries synchrones, forums de discussion, réseaux sociaux, jeux multi-utilisateurs en réseau etc. structurent des véritables communautés où la langue, expression à la fois de l'identité du jeune internaute et de la cohésion du groupe, en est l'enjeu principal.

Le roman par mails : définition d'un sous-genre textuel en émergence

Les échanges verbaux que les adolescents opèrent aujourd'hui par voie électronique sont à l'origine de nouveaux genres discursifs, étroitement déterminés par une situation énonciative *sui generis*, différente de celle créée par une relation épistolaire traditionnelle, une conversation téléphonique ou une interaction face à face.

Dans une approche soucieuse de revisiter la notion de « genre discursif » à la lumière de la communication médiée par ordinateur, j'aborderai la définition de « roman par mails » et de « stylisation littéraire d'échanges électroniques » à partir des critères définis par Maingueneau (1991)¹⁵ et A. Petitjean et J.-M. Adam (1989)¹⁶ : l'ancrage

des courriels que Virginie et Bastien s'échangent, ainsi que des pages du journal intime d'Audrey.

¹² J'emprunte le terme de « communication médiée par ordinateur » à Panckhurst (PANCKHURST R., « La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? », *Terminologies nouvelles*, n° 17, 1997, p. 56-58).

¹³ LABARTHE F., « Ce que *chatter* veut dire. Pratiques internautes des jeunes des classes populaires », *Communication & langage. Signes, objets et pratiques*, n° 147, p. 31-39.

¹⁴ Je partage pleinement l'hypothèse « ludogénétique » formulée par Pierozak (PIEROZAK I., *Le Français tchaté. Une étude en trois dimensions – socio-linguistique, syntaxique et graphique – d'usages IRC*, thèse de l'Université Aix-Marseille I, 2003), selon laquelle le français tchaté serait le produit d'une « ludogénèse », d'un jeu qui consiste à s'entraîner à la sociabilité par le développement d'une compétence sociolinguistique.

¹⁵ MAINGUENEAU D., *L'énonciation en linguistique française. Embrayeurs*, « Temps », *Discours rapporté*, Paris, Hachette Supérieur, coll. Langue Linguistique Communication, 1991.

¹⁶ PETITJEAN A., ADAM J.-M., *Le texte descriptif. Poétique historique et linguistique textuelle*, Paris, Nathan, coll. Nathan-Université, 1989.

situationnel, l'appartenance institutionnelle, l'intention communicationnelle, le mode énonciatif, la macro-micro organisation formelle, les contenus thématiques, les matériaux de réalisation et les indices paratextuels.

Dans la perspective d'une typologie des discours, le discours épistolaire est un « type de discours » qui se diversifie en un certain nombre de « genres de discours », eux-mêmes divisés en « sous-genres ». Je définis « roman par mails » un sous-genre nouveau en littérature de jeunesse et tout à fait spécifique aux fictions pour adolescents qui se caractérise par les critères suivants : la brièveté, un style moins formel (le courriel instaure un rapport de places plus égalitaire que le courrier papier et met en place une relation assez peu hiérarchisée et relativement peu formelle entre les interactants), le relâchement des conventions liées à la politesse, le jeu sur les codes graphiques et la séquentialité des messages. Les courriels d'amitiés et/ou d'amour envoyés par les jeunes épistoliers des romans appartiennent à la correspondance intime. Il s'agit d'énonciations en « je » par rapport auxquelles est repéré le « tu », qui est constitué comme tel par l'énonciateur. Du côté de l'énonciateur, les lettres autorisent l'expression d'une subjectivité plus grande et moins contrainte que dans les autres genres. La sphère des enjeux relationnels intimes permet un appui souvent elliptique sur les connaissances partagées des correspondants : l'implicite est massivement de mise.

Genre de l'intimité amicale et/ou amoureuse, le roman par mails est un « genre second » (Bakhtine : 1984)¹⁷, qui appartient à la « sphère culturelle » et relève du domaine de la Littérature. Genre de l'écrit, le roman par mails simule, à travers le support papier, des interactions électroniques authentiques. Ce changement de support matériel modifie radicalement le genre de discours. La « dimension médiologique » des énoncés (Maingueneau : 1991)¹⁸ s'avère fondamentale. Le support n'est pas un simple accessoire, ou un simple moyen de transport pour le discours, c'est une dimension essentielle: il contraint ses contenus et commande les usages qu'on peut en faire.

En ce qui concerne la macro/micro-organisation formelle, comme pour la lettre, avec le courrier électronique le lecteur est confronté à un « rituel discursif » imposé par le genre : la « scénographie ». Tout genre de discours est associé à une certaine organisation textuelle. Le roman par lettres est un genre à organisation

¹⁷ BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.

¹⁸ *Op. cit.* n° 8.

textuelle rigide. Selon J.-M. Adam (1998)¹⁹, tout texte épistolaire, en se référant au modèle de la *dispositio* prôné par la rhétorique ancienne, a une organisation interne qui se compose de cinq séquences : l'ouverture (la *salutatio*), l'exorde (la *captatio benevolentiae*), le corps de la lettre (la *narratio*), la péroraison (la *petitio*) et la clôture (la *conclusio*). Cette structure compositionnelle de la forme épistolaire se réduit dans la tradition classique à trois grands ensembles qui sont maintenus jusqu'à aujourd'hui: la prise de contact avec le destinataire de la lettre, la présentation et le développement de l'objet du discours et l'interruption finale du contact ou conclusion. Cette tripartition structure, en générale, la scénographie des textes électroniques, mais elle s'organise textuellement dans des ensembles plus courts qui épousent la rapidité du support. Dans le roman par mails, la « scène englobante d'énonciation » est celle d'une suite de lettres hétéro-adressées sur support électronique. La « scénographie » correspond à celle de la correspondance privée, qui met en relation deux individus qui entretiennent une relation personnelle. La fiction enchâsse les mails, comme autant de « scènes génériques » codées par les usages de la correspondance électronique. Cet enchâssement se fait par un processus de focalisation sur une scène générique initiatrice et intégrante.

Dans le roman par mails, la simulation des spécificités techniques du mode de communication joue un rôle essentiel. Le courrier électronique se caractérise par la quasi instantanéité de la transmission : il est transmis instantanément quelle que soit l'heure d'émission et la distance physique entre le lieu d'expédition et le lieu de réception. Cela répond à une exigence d'immédiateté et d'accélération de la circulation des données informatives qui contamine souvent la qualité rédactionnelle. Si l'émission est directe et la réception présumée imminente, la lecture et l'appropriation par l'allocataire, par contre, n'est pas forcément instantanée: l'émetteur ne peut prévoir, ni savoir avec certitude le moment où son message sera lu. Mais grâce au « péritexte »²⁰ il peut identifier le temps d'énonciation ou, du moins, celui de la connexion. Le support conditionne le genre dans la mesure où le dispositif péritextuel dispense les énonciateurs de certaines opérations prédéterminantes qui conditionnent la production et

¹⁹ ADAM J.-M., « Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives », SIESS J. (sous la dir.), *La lettre entre réel et fiction*, Paris, Editions SEDES, 1998, p. 37-54.

²⁰ J'emploie le terme de « péritexte », selon la distinction opérée par G. Genette (1982), comme synonyme de « didascalie » pour désigner les éléments du « paratexte » qui sont inséparables du texte, à l'instar des rubriques prédéterminées par le logiciel qui apparaissent dans l'en-tête de réception (l'adresse de l'émetteur et du destinataire, le sujet, l'heure et la date du message).

l'interprétation des énoncés. L'insertion automatique de l'expéditeur et son identification exonèrent l'auteur de l'obligation de signer. De la même manière, l'insertion des données temporelles justifie le recours fréquent à des embrayeurs, alors que le lieu d'énonciation est dénié en tant que repère énonciatif. De plus, la mention (non obligatoire) de l'« objet », qui assume une fonction épigraphique assimilable à celle d'un titre, évite les préambules, de rigueur lors d'échanges épistolaires.

Dans la fiction littéraire, c'est l'auteur qui stylise le péritexte et crée l'illusion d'une communication en différé, où le temps de production et le temps de réception ne coïncident pas: il arrive à faire percevoir cette distance comme minimale, en inscrivant les coordonnées temporelles dans une périodicité calculée. L'axe de la périodicité, dans la temporalité du genre roman par mails, se confirme être fondamental comme pour le roman en forme de lettres. Les deux *cyberépistoliers* qui participent à l'échange sont physiquement séparés. Ils communiquent par courriel car ils sont éloignés. Le discours épistolaire suppose l'éloignement de deux interlocuteurs, dont la finalité est celle de combler justement cette distance (intention communicationnelle). Le déplacement des interlocuteurs, qui ne sont pas co-présents, dans l'espace ressemble à la situation des lettres traditionnelles. Toutefois la substitution du lieu de provenance de la lettre par la citation d'une adresse mail, qui mime la dimension abstraite du Net, immatérialise l'écriture et le contexte de production : les jeunes interlocuteurs se retrouvent dans le contexte créé par l'interaction même et, pour cela, contigus des tours successifs.

Mode dialogal par excellence, le courriel est aussi fortement interactif. De nombreux logiciels (à l'exemple de Hotmail et de Yahoo) proposent simultanément à la lecture d'un courriel une procédure de « réponse à l'auteur ». Cette procédure automatique donne lieu à diverses utilisations, de l'ordre de la réplique (réponse proprement dite) ou du complément d'information, qui s'inscrivent dans une dynamique conversationnelle et contribuent à l'élaboration d'une unité textuelle reposant sur une continuité artificielle. Dans la fiction romanesque, cette procédure de « réponse à l'auteur » est souvent simulée par l'écrivain.

Une autre spécificité de ce mode de communication stylisée dans le roman réside dans la possibilité de construire des superpositions de discours, des « strates discursives », qui n'excluent et n'imposent aucune forme scripturale codée socialement. Le « discours plurilogal » du courriel, qui emprunte à une multiplicité de sources énonciatives et fait coexister des discours qui n'ont pas été émis en même temps, favorise une « hétérogénéité multiforme », énonciative et réceptive.

À la suite de Cusin-Berche (1999)²¹, on parle de « stylisation d'un discours reporté » (et non rapporté), dans les termes d'une simulation de la possibilité technique d'insérer les dires du récepteur premier dans l'espace textuel du message d'origine. L'objet textuel est construit à partir d'une multiplicité énonciative dialogale qui ressemble à une situation conversationnelle et qui s'en distingue par sa matérialité graphique, laquelle implique une segmentation, voire une « sédimentation discursive ».

Le roman en forme de journal personnel, de lettres ou de mails: caractéristiques énonciatives de trois sous-genres littéraires

Si les « journaux de jeune fille » ont inspiré la littérature de jeunesse et les fictions construites à l'image de journaux intimes, la correspondance épistolaire authentique, papier et électronique, a été le modèle des simulations littéraires que sont les « romans par lettres » et les nouveaux « romans par mails ».

Les fictions en forme de journaux intimes²² occupent encore une place privilégiée dans la littérature de jeunesse contemporaine adressée

²¹ CUSIN-BERCHE F., « Courriel et genres discursifs », ANIS J. (sous la dir.), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Science Publications, 1999, p. 31-54.

²² Pratique adolescente par excellence, écrire un journal intime ne signifie pas seulement écrire sa propre histoire, parler de soi, aborder l'intime, mais aussi répondre à ce que Jean Perrot appelle « l'exigence sociale de culture de l'intériorité ».

À l'heure actuelle, dans plusieurs romans publiés dans les collections pour préadolescents et adolescents en France, on rencontre de plus en plus des diaristes adolescentes, protagonistes des fictions. Les auteurs ciblent le public féminin de façon plus rigoureuse, et les éditeurs publient des récits-miroirs écrits expressément pour plaire aux lectrices. Il s'agit en général de romans situés à l'époque contemporaine et découpés en chapitres courts.

Parmi quelques titres intéressants, je cite à titre d'exemple: *C'est la vie*, *Lili* de V. Dayre (Rageot, coll. Cascade, 1991), *Pourquoi pas ma perle ?* de M. Farré (Gallimard, coll. Lecture Junior, 1993), *J'ai tant de choses à te dire* de J. Marsden (Flammarion, coll. Castor Poche Senior, 1993), *Avec tout ce qu'on a fait pour toi* de M. Brantôme (Seuil Jeunesse, coll. Fictions, 1995), *Le journal de Clara* de B. Peskine (Hachette Jeunesse, coll. Poche Cadet, 1997), *Le cahier d'amour* de J. Hoestlandt (Bayard Poche, coll. Cœur Grenadine, 1999), *Journal sans faim* de M. Bertin et R. Bertin (Rageot, coll. Cascade Pluriel, 2000), *Villa des dunes* de Gudule (Grasset Jeunesse, coll. Lampe de poche, 2000), *Notre secret à nous* de Gudule (Grasset Jeunesse, coll. Lampe de poche, 2001), *De silences et de glace* de J. Billet (École des loisirs, coll. Médium, 2002), *La p'tite Hélène* de Claire Mazard (Syros Jeunesse, coll. Les uns et les autres, 2004), *Jamais contente. Le journal d'Aurore* de M. Desplechin (École des loisirs, coll. Médium, 2006). Il ne s'agit pas de proposer une liste exhaustive, mais simplement des suggestions liées à mes lectures personnelles.

aux jeunes filles, contrairement aux romans par lettres²³ qui, plus rares, intègrent de préférence les collections pour adultes. Ce choix peut s'expliquer par le fait que dans les romans épistolaires comportant deux épistoliers, il y a deux « je » qui renvoient à deux personnes différentes et, par conséquent, deux « tu », ce qui donne une forme complexe à quatre personnages : les deux scripteurs et les deux images que chacun se fait de l'autre. Cette complexité constitutive est multipliée par le fait qu'il s'agit de mises en texte très souples, permettant de varier, à la fois, les points de vue et la composition. La multiplication des locuteurs entraîne la multiplication des voix des personnages. De plus, grâce aux diverses positions d'interaction occupées par les personnages par rapport à un même événement selon qu'ils y participent comme co-énonciateurs ou bien qu'ils en rendent compte comme narrateurs, chacun d'entre eux donne à voir plusieurs facettes de son personnage. L'œuvre littéraire qui met en scène les acteurs de l'échange épistolaire et donne ainsi à lire leur courrier dans un cadre romanesque unifié, représente en soi une opération de complexification des pratiques épistolaires ordinaires, réorganisées dans une visée esthétique²⁴.

Les romans en forme de journal personnel, de lettres ou de mails représentent trois sous-genres qui, même si différents, ont de nombreux points en commun : écrits parcellaires à la première

²³ Parmi quelques titres intéressants qui relatent la correspondance entre adolescents, je cite les suivants: *Voilà un baiser* de A. Perry-Bouquet (Seuil, coll. Point Virgule, 1981), *Chère camarade* de F. Thomas (Flammarion, coll. Castor Poche Senior, 1989), *Les lettres de mon petit frère* de C. Donner (École des loisirs, coll. Neuf, 1991), *Pauline en juillet* de J. Mirande (Rageot, coll. Cascade, 1994), *Amis sans frontières* de H. Montardre (Rageot, coll. Cascade Pluriel, 1996), *Un cœur au creux de la vague* de H. Cortex (Rageot, coll. Cascade, 1998), *Lettres secrètes* de M. Delval (Flammarion, coll. Castor Poche, 1999), *L'ombre de papier* de P. Coran (Flammarion, coll. Tribal, 2000), *Chaque jour je t'écrirai* de M.-C. Bérot (Flammarion, coll. Castor Poche, 2002), *Enquête par correspondance* de A. Rocard (Grasset Jeunesse, coll. Lampe de poche, 2003), *De toits à moi* de F. Aubry (Magnard Jeunesse, coll. Drôles de filles, 2003), *Gilly grave amoureuse, 13 ans, presque 14...* de C. Robertson (Bayard Jeunesse, coll. MilleZime, 2003), *Moi, Delphine, treize ans...* de B. Peskine, (Pocket Junior, 2004). Il ne s'agit pas, comme dans le cas précédent, de proposer une liste exhaustive, mais simplement des suggestions liées à mes lectures personnelles.

²⁴ Selon Bakhtine « Les genres premiers, en devenant composantes des genres secondes, s'y transforment et se dotent d'une caractéristique particulière : ils perdent leur rapport immédiat au réel existant et au réel des énoncés d'autrui – insérée dans un roman, par exemple, la réplique du dialogue quotidien ou la lettre, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne sur le plan du seul contenu du roman, ne s'intègre au réel existant qu'à travers le roman pris comme un tout, c'est-à-dire le roman conçu comme phénomène de la vie littéraire-artistique et non de la vie quotidienne. Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique de dialogue quotidien ou la lettre personnelle (ce sont des phénomènes de la même nature), ce qui différencie le roman, c'est d'être un énoncé second (complexe) [...] » (BAKHTINE M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 270)

personne accompagnés de didascalies qui, même s'ils ne se suivent pas au jour le jour, sont toujours chronologiques. Il n'y a pas de narrateur omniscient qui peut proposer une vision objective des événements, mais ces derniers sont filtrés par le point de vue du scripteur et tout se passe comme si le lecteur était directement en présence du personnage, vivant et découvrant avec lui les événements au fur et à mesure qu'ils se déroulent. La focalisation se fait toujours sur le présent du personnage qui tient son journal ou écrit des lettres/emails. Les événements rapportés, même quand ils sont dans le passé, se situent dans un passé proche : on raconte le soir ce qui s'est passé dans la journée, le lendemain l'épisode de la veille.

Dans les fictions romanesques le cadre spatio-temporel est toujours créé par l'auteur, tandis que dans le vrai épistolaire ou le vrai journal le cadre est créé par l'épistolier ou le diariste : se déroulant en situation non partagée, la communication oblige les scripteurs à spécifier, grâce au paratexte et à certains éléments du texte, leur identité, celle du destinataire, ainsi que le cadre spatio-temporel dans lequel s'inscrit l'activité d'écriture (dans le courrier électronique celui-ci est une donnée fournie par le système, la didascalie). La distance spatio-temporelle qui caractérise la relation émetteur-récepteur constitue une donnée fondamentale: on écrit parce qu'on est séparés, en même temps pour créer l'illusion qu'on est ensemble. Les références au cadre spatio-temporel produisent un « effet-de-présence » et en même temps soulignent la « réalité de l'absence », puisqu'elles seraient superflues en situation partagée : dans la communication en face à face le cadre spatio-temporel est le même pour tous les participants, qui jouissent d'une « accessibilité perceptive mutuelle », car ils sont à portée de voix et de regard et peuvent éventuellement se toucher.

En paraphrasant J.-M. Adam (1998)²⁵, la caractéristique dialogique propre à la forme épistolaire et à la correspondance électronique est l'inscription de la situation énonciative dans le texte. L'absence de l'interlocuteur et la nature spatio-temporelle de cette séparation caractérisent ces formes de dialogue différé, de conversations écrites fondées notamment sur une absence. Si A. Jaubert (2005)²⁶ définit le discours épistolaire comme une interaction verbale qui se développe *in absentia*, hors la vue et en différé, F. Cusin-Berche (1999)²⁷ préfère parler, à propos du courrier électronique, de

²⁵ *Op. cit.* n° 11.

²⁶ JAUBERT A., « Négociation de la mise en places et stratégies de l'idéalisation », SIESS J., HUTIN S. (sous la dir.), *Le rapport de places dans l'épistolaire*, Semen n° 20, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 65-82.

²⁷ *Op. cit.* n° 12.

l'émergence d'une catégorie intermédiaire entre énonciation différée et énonciation directe²⁸, car l'outil électronique crée des conditions de productions et de réceptions originales qui modifient les représentations habituelles de la scène énonciative.

Écrire, adresser et envoyer une lettre ou un mail suppose un rapport particulier à l'absence et, par là, au temps. Sous sa forme habituelle ou fictive, l'absence constitue souvent un thème de la lettre et sa condition d'existence. La correspondance est faite d'intervalles de longueurs variées : entre ses propres lettres, entre les lettres de l'autre, entre ses lettres et celles de l'autre, entre celles de l'autre et les siennes. Pour combler cette absence temporaire et pour en atténuer la souffrance de l'attente, l'on crée une nouvelle temporalité, épistolaire. Ces intervalles dont se nourrissait la lettre traditionnelle sont réduits à présent par la quasi-instantanéité du courrier électronique. Le courriel est immatériel, il n'occupe aucun lieu véritable, alors que la lettre traditionnelle n'a d'existence que concrète et offerte à l'autre. Il n'instaure non plus de lien absolu entre la position réelle d'un destinataire dans l'espace et l'adresse à laquelle on lui transmet un message. Ce non-objet intemporel et impersonnel reste identique à lui-même, imperméable aux aléas de la durée. La correspondance amicale, et en particulier celle amoureuse, selon J.-M. Adam (1998), thématise fortement l'absence de l'autre et fait souvent de la distance spatio-temporelle un des objets importants, voire l'objet unique de la lettre. Les déictiques se rapportant à l'« ici-maintenant » de l'énonciation et au « là-bas plus tard » de la lecture, sont plus nombreux que dans toutes les autres sortes d'écrits personnels. Selon J. Siess (1998), dans la correspondance intime (amoureuse et amicale), le caractère intime de l'échange donne tout son poids à la visée communicationnelle que le locuteur propose à son allocataire : il conditionne et modèle sa tentative de l'engager dans une relation étroite au sens plein du terme ; il vise à maintenir une relation intime. La lettre personnelle est censée supporter la moitié d'un dialogue entre deux êtres, et le scripteur, libéré de la présence physique de l'autre, des interruptions, des mimiques ou de la simple nécessité de « passer » la parole, peut à loisir projeter un destinataire idéal « lecteur sur mesure des complaisances introspectives, narratives parfois, et de toutes les effusions ».

Dans le journal personnel le temps est concerné de façon différente: s'il épouse, plus que dans les autres cas, le dispositif du calendrier (temps chronologique), il se façonne aussi sur le temps de

²⁸ La caractéristique de l'énonciation « directe » est que le temps de l'émission du message coïncide avec celui de sa réception et donc que l'allocataire a toujours connaissance du temps de l'énonciation.

maturation de l'être humain et de l'adolescent (temps intérieur). Le journal devient présence et affirmation d'une conscience individuelle et la langue, proche du langage parlé, devient le signe d'une pensée qui semble se dire et se découvrir en même temps qu'elle s'écrit. Le journal est l'écriture intime de l'immédiateté par excellence, cumulative et spontanée, vécue totalement dans le présent : dans les lettres, auto-engendrées et auto-adressées, le « je » domine. La rétrospection a peu de valeur par rapport à l'instant présent et le passé lointain s'efface par rapport à un passé très proche.

Les lettres et les mails sont toujours hétéro-adressés. À la différence du journal intime, la communication épistolaire et électronique impliquent non seulement une « allocution », car la lettre ou le mail sont adressés à un (ou plusieurs) destinataires précis et concrets, mais aussi une « interlocution », puisque toute lettre L1 appelle normalement une réponse L2 telle que l'émetteur de L2 coïncide avec le destinataire de L1 et réciproquement. La lettre classique et le mail sont de nature « monologale », dans le sens qu'ils sont produits par un seul et unique scripteur et le destinataire ne peut en aucune manière intervenir directement dans le travail scriptural (contrairement au tchat où l'interlocuteur peut segmenter le texte original par interpolation). Cependant la correspondance dans son ensemble reste de nature « dialogale ». Selon J.-M. Adam (1998), la lettre, dans une perspective pragmatique et textuelle, est une macro-unité, un texte dialogal qui comporte des « séquences phatiques » d'ouverture et de clôture et des « séquences transactionnelles » constituant le corps de l'interaction.

Selon V. Géraud (1998)²⁹, le roman épistolaire a un statut particulier : constitué de discours adressés à un destinataire, il emboîte, en même temps que les énonciations, les stratégies que les énonciations développent en fonction du destinataire de l'énoncé. Tout en prétendant avoir une visée immédiate par rapport à leur destinataire, les paroles sont rapportées en même temps que réfléchies, déformées afin d'agir sur le destinataire de la lettre. Cette double stratégie est transcendée par celle du romancier à l'adresse du lecteur, qui se trouve pris dans un « réseau de discours emboîtants ».

²⁹ GÉRAUD V., « Discours rapporté et stratégies épistolaires dans *Les Liaisons dangereuses* », SIESS J. (sous la dir.), *La lettre entre réel et fiction*, Paris, Editions SEDES, 1998, p. 177-198.

Pour R. Amossy (1998)³⁰, le roman épistolaire mime les lettres et les modifie en même temps par le fait de les intégrer dans son espace propre. Ce n'est pas seulement parce que le nom du « je » de l'énonciation et de l'énoncé ne correspond pas à celui de l'auteur que la lettre fictionnelle ou le mail se démarquent du courrier/el réel. Si on examine les éléments relatifs au but, au cadre participatif et à la scène d'énonciation de la lettre romanesque ou du courriel fictif, rien ne change par rapport à la correspondance authentique. Par contre tout change, si on considère l'ensemble du dispositif fictionnel où l'interlocuteur a un rôle de co-énonciateur à part entière : l'écrivain s'énonce en écrivant et, à l'intérieur de son écriture, il fait des individus s'énoncer. La lettre fictive ou le mail a tendance à produire une complexification de l'épistolaire car elle dédouble et démultiplie chacune des composantes de l'énonciation et de l'interaction. Les romans deviennent plurivocaux ou « polyphoniques », car s'y entrecroisent les lettres/mails de plusieurs épistoliers (par opposition aux romans dits « monodiques » qui, selon la poétique des genres, sont composés des lettres d'un seul épistolier).

Construction interactionnelle et énonciative complexe, le roman par lettres ou mails est « intentionnel » et « stratégique » : selon Kuyumcuyan (2002)³¹, au plan interactionnel, la fiction d'une correspondance par lettres ou mails équivaut à une certaine « programmation » des niveaux d'interaction successifs. Ce qui justifie le terme de « mise en scène » utilisé pour désigner ce type d'écriture romanesque, où le discours des jeunes protagonistes, par des moyens strictement textuels, est à la fois « tenu » (à leur propre niveau) et « montré » (aux destinataires externes) et constitue l'« objet » représenté et le « signe » de cette représentation. Le discours romanesque s'inscrit dans un contexte où le déboîtement interactionnel est « feint », puisque seule l'interaction du niveau englobant supérieur – celle où interagissent les deux événements énonciatifs dédoublés de la « lecture » et de l'« écriture » - se déroule effectivement. Dans une

³⁰ AMOSSY R., « La lettre d'amour du réel au fictionnel », SIESS J. (sous la dir.), *La lettre entre réel et fiction*, Paris, Editions SEDES, 1998, p. 73-96.

³¹ Selon A. Kuyumcuyan, « Contrairement à ce qui se passe avec une correspondance authentique, les cadres interactionnels englobants ne sont pas surajoutés par les circonstances, mais bel et bien anticipés et mis en place dès le départ, à commencer par le premier d'entre eux : *le livre*. De la correspondance authentique au roman épistolaire, le parcours « génétique » s'en trouve dès lors inversé, car non seulement les cadres englobants étaient prévus dès le départ, mais les lettres ont même été écrites pour y être insérées, et non pour être d'abord envoyées à un destinataire [...] » (KUYUMCUYAN A., *Diction et mention. Pour une pragmatique du discours narratif*, Bern, Peter Lang, coll. Sciences pour la communication, 2002, p. 111).

correspondance authentique les lettres précèdent le livre, tandis que le projet du livre devance les lettres dans le roman épistolaire.

La lettre authentique, comme le vrai mail, appelle une réponse et le « contrat communicatif » qui relie l'émetteur et le récepteur d'un message épistolaire implique non seulement un « droit de réponse », mais aussi un « devoir de réponse ». Dans le mail s'offrent deux possibilités de réponse : soit en utilisant la méthode classique du regroupement des interventions, soit en composant un « message de réponse » à partir de la reprise de certains éléments du message initial à la suite desquels on insère dans l'ordre ses propres réponses. Pris dans une structure d'échange, amorce d'une éventuelle correspondance, le mail, selon Marcocchia (2005)³², permet le dialogue, alors que la lettre est plus une « mise en scène » de dialogue.

Envisagée sous cet angle, la *cybercommunication* s'apparente donc à la conversation pour son caractère improvisé puisqu'elle se fonde sur le même principe d'alternance des rôles d'émetteur et de récepteur. Dans la correspondance chaque mail peut être assimilé à un tour : cependant ces « tours d'écriture » ne fonctionnent pas exactement comme les « tours de parole », car l'écrit ignore les interruptions et les chevauchements de parole. L'intervalle entre les tours est à l'écrit infiniment plus long qu'à l'oral (même si le courriel tend à réduire le gap), ce qui permet le recours aux reprises diaphoniques en tant que procédés de connexion inter-tours. Les mails ont une valeur à la fois initiative et réactive : ils ne sont qu'un maillon dans une chaîne continue où il est fort difficile de découper des échanges minimaux, comme on peut généralement le faire dans les conversations.

Effets de *cyberécriture* dans le roman par mails

Pour rendre compte des modes sémio-linguistiques de stylisation littéraire à la base de la production d'effets d'écriture électronique, la comparaison de mon corpus littéraire avec un corpus authentique de tchats et courriels d'adolescents s'est avérée nécessaire.

Le corpus que j'ai sélectionné comprend les deux modes de communication électronique privilégiés par les jeunes, le public

³² MARCOCCIA M., « Communication électronique et rapport de places : analyse comparative de la formulation d'une requête administrative par courrier électronique et par courrier papier », SIESS J., HUTIN S. (sous la dir.), *Le rapport de places dans l'épistolaire*, *Semen* n° 20, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2005, p. 51-64.

asynchrone (les forums de discussion) et le privé synchrone (les tchats) et asynchrone (les courriels) représentés dans la littérature³³.

L'observation des messages électroniques authentiques véhiculés par l'Internet me permet d'affirmer qu'il s'agit de textes hybrides, qui se situent à mi-chemin entre le genre épistolaire (dont ils respectent les en-têtes, les signatures, les formules d'introduction et de prise de congé) et les rituels de conversation ordinaires ; ils relèvent de la « conversation écrite ». De ce fait, l'organisation textuelle d'un message électronique se définit en termes de texte³⁴ et de péritexte et c'est sur ces deux aspects que porteront les observations suivantes.

Les didascalies électroniques³⁵

Dans le roman *De S@cha à M@cha* de Rachel Hausfater-Douieb et Yaël Hassan toutes les didascalies électroniques sont signalées par un encadré qui mentionne l'adresse électronique de l'expéditeur et du destinataire, ainsi que la date (qui est partiellement reproduite, car l'année n'apparaît pas). L'heure, et éventuellement le jour, insérés automatiquement et visibles à la réception du message, n'apparaissent pas. L'opérateur « intercom.fr » a été créé par l'auteur et, même si vraisemblable, ne correspond à aucun opérateur réel. Le texte du message est systématiquement introduit par l'indication explicite de « message : », ce qui ne correspond pas aux mails authentiques qui font toujours l'impasse de cette mention. Pour ce qui concerne, en particulier, les didascalies des deux mails de « retour d'envoi à cause d'adresse inexistante » (aux pages 6 et 8), les syntagmes « Mail

³³ Mon corpus authentique prévoit : 29 conversations privées menées en temps réel, pour un total de 2092 alinéas, soit 23 heures de discussion qui se sont déroulées au cours de la période avril 2007 – octobre 2007 entre un adolescent de 17 ans messin et 30 interlocuteurs de l'agglomération messine âgés entre 16 et 23 ans; 8 échanges électroniques privés menés en temps différé entre l'adolescent de 17 ans messin et 4 interlocuteurs, produits au cours de la période mars 2006 – août 2007 et tirés des archives de conversation MSN Hotmail, « Historique de Conversation Messenger Plus ! »; 588 interventions publiques asynchrones pour 13 thèmes traités dans les groupes de discussion du forum pour adolescents à accès libre *Ados Jeunes Djeun* (<http://www.djeun.com>), produites au cours de la période octobre 2004 - décembre 2007 par 109 adolescents (109 pseudonymes recensés) âgés entre 12 et 26 ans. Pour la description détaillée du corpus, je renvoie au tome II de ma thèse (*op. cit.* n° 1).

³⁴ Le *texte* correspond au corps du message proprement dit qui occupe le centre de l'écran. Je ne détaillerai, dans le présent article, les formules d'ouverture et de clôture des messages, dont je renvoie pour l'analyse au tome I de ma thèse (*op. cit.* n° 1).

³⁵ J'utiliserai désormais pour les analyses qui suivent le terme de « didascalie électronique » (ANIS J., 1999).

Delivery System » et « Mail Delivery Subsystem » n'existent pas dans la réalité, mais ils miment le syntagme authentique anglais « Delivery Status Notification (Failure) ». L'auteur s'inspire aussi du message authentique d'erreur d'envoi (« This is an automatically generated Delivery Status Notification. Delivery to the following recipients failed » suivi des adresses incorrectes) pour créer le texte du message fictionnel, mélange fantaisiste d'anglais et de français (« Message : Mail revenu en erreur. L'adresse suivante présente des erreurs fatales. Service unavailable »). Concernant le mail à la page 24, le texte du message est précédé par le syntagme « Vous n'avez pas de nouveau message » répété trois fois de suite à l'image des envois automatiques des messageries privées dans les forums publics de discussion. L'auteur mélange la correspondance synchrone et asynchrone, et crée un message très original qui s'ouvre par un texte qui relève de la messagerie et qui est inséré automatiquement par le support et continue sous la forme d'un courriel classique. Les messages des mails à la page 38 et 74 s'achèvent avec la mention de l'envoi, en pièce jointe, d'une photo sous la forme « P.J. macha. jpg » et « P.J. sacha. jpg ». Si le format de l'image « .jpg » correspond aux formats photos réels, le choix, par contre, de faire précéder le nom du fichier par l'indication, en abrégé, de pièce jointe (P.J.) est erroné. De plus, les fichiers en pièces jointe sont toujours signalés par le symbole d'un trombone qui précède le nom et apparaissent en dessous de la didascalie (jamais à la fin du message !).

Si dans le courriel authentique le cadre méta-communicatif (inséré généralement de façon automatique) est constitué de l'indication de l'expéditeur, du destinataire, de la date et de l'objet, suivis du texte original, dans les échanges fictifs de *Connexions dangereuses* de Sarah K. (numérotés en haut à droite), ce sont les mentions de l'expéditeur et du destinataire qui apparaissent, seules, à gauche et à une place qui est habituellement occupée, dans la correspondance épistolaire classique, par les formules introductives de salutation. Signe d'une « stipulation d'authenticité » simplifiée au maximum, et loin de la vraisemblance, ce cadre initial minimal extrêmement succinct, est pourtant présent pour donner au lecteur une illusion de vérité.

Dans le roman *Une bouteille dans la mer de Gaza* de Valérie Zenatti, les didascalies électroniques qui précèdent les 31 mails du roman sont extrêmement simplifiées et mentionnent toujours en première position l'adresse électronique de l'expéditeur et ensuite celle du destinataire, conformément aux modèles authentiques (« De : Gazaman@free.com À : bakbouk@hotmail.com » ou « De : bakbouk@hotmail.com À : Gazaman@free.com »). L'auteur crée les

adresses électroniques à l'image des adresses réelles des adolescents qui jouent avec la langue et choisissent souvent un pseudonyme pour se nommer : Tal deviendra « Bakbouk » qui signifie « bouteille »³⁶ et Naïm sera « Gazaman »³⁷. Le choix des serveurs (« hotmail » et « free ») et la forme de l'adresse sont parfaitement vraisemblables, mais le problème se pose au niveau de la didascalie car les entrées sont en français : avec le format «.com » (il ne s'agit pas de «.fr » !) les entrées sont normalement signalées en anglais ! Si l'auteur cherche d'un côté à mimer les courriels réels, de l'autre il n'atteint pas complètement son but et l'illusion finale n'est que partiellement réussie. L'objet du message, qui suit immédiatement les deux autres entrées, est représenté par des lexèmes ou syntagmes qui expriment un état d'âme, un appel, un doute, un reproche, une requête, une excuse, un remerciement, un soulagement, une confirmation³⁸. Dans deux cas seulement le garçon décide de ne pas mentionner l'objet du message (mails aux pages 27 et 63) et l'auteur explicite ce manque entre parenthèses (« (pas d'objet) »), en s'écartant volontairement de l'authentique qui n'aurait rien mentionné dans la didascalie (la mention peut éventuellement paraître au-dessus de la didascalie en gros). Dans un seul cas la didascalie s'enrichit d'une autre entrée qui désigne un fichier joint (« Fichier joint : Talgalil.jpg », p. 92) et, en particulier, d'une photo³⁹. L'auteur fait suivre le nom du fichier⁴⁰ par « .jpg », en mimant parfaitement le format électronique des documents photos.

³⁶ Il s'agit d'une double métonymie car on a, par glissement de la référence, une première métonymie « du contenant », la bouteille, pour le contenu, la lettre, enchâssée dans une deuxième et englobante « de la chose », c'est-à-dire la désignation d'une personne, la jeune Tal, par le nom d'une chose qui lui est propre, la lettre qui a écrit à un « Cher inconnu... »).

³⁷ Il s'agit de la métonymie « du lieu », la ville de Gaza, pour l'être animé, car le garçon qui est né et vit à Gaza devient, par généralisation « l'homme de Gaza ».

³⁸ À titre d'exemple je cite : « s'il te plaît... », « tête(e)(s) », « tristesse », « mouais... », « WANTED », « il fait trop calme », « les yeux en face des trous », « c'est toi le meilleur, d'accord ? », « je suis désolée », « toujours fâché ? », « En route pour la gloire ! », « précision », « mes premiers pas (et inquiétude) », « des nouvelles, please ! », « RE : des nouvelles, please ! », « mille fois merci ! », « oh non ! », « ouf ! », « on ne peut pas tout raconter », « qu'est-ce que j'en sais ? Qui a inventé cette case ! ? », « je suis là, moi aussi ! », « ce sera pour une autre fois... », « évidemment... », « tes insomnies », « des tonnes et des millions de nouvelles incroyables », « tout te dire, enfin. Puis... ».

³⁹ B>G : « Je tiens à t'envoyer quelque chose moi aussi. Une photo de moi. Elle a été prise l'an dernier, lors d'un voyage avec ma classe en Galilée [...]. Bref, c'est une photo après une journée où j'ai un peu transpiré, je ne suis pas coiffée et habillée comme lorsque je sors le soir, mais j'ai l'impression que c'est vraiment moi, qu'elle me montre telle que je suis la plupart du temps. Ainsi, tu mettras un visage sur mon nom [...] » p. 94.

⁴⁰ Le nom que Tal donne à son fichier (« Talgalil ») est un mot valise tronqué par apocope : Tal + galil (apocope de Galilée).

Les caractéristiques claniques⁴¹

En comparant les caractéristiques claniques de la *cyberlangue* adolescente, telles qu'on peut les décrire à partir des échanges authentiques, les mails fictifs stylisés dans la littérature sont très peu représentatifs de l'abondant répertoire de créations graphico-scripturales authentiques et ne proposent que quelques traits visant à reproduire la néographie et les graphies phonétisantes.

Si on observe les textes des messages, on se rend compte que si dans le premier roman il n'y a aucune trace d'écriture phonétique, dans le deuxième celle-ci se limite à quatre pages et relève essentiellement de la double homophonie de la constrictive sourde [s], qui peut avoir les deux graphies « s » et « c »⁴², et de la voyelle orale antérieure [e], qui possède les deux graphies du suffixe « -é » du participe passé et du suffixe « -er » de l'infinitif⁴³.

D'autres écarts par rapport à la norme écrite concernent le suffixe pluriel « -aux » des noms en « -eau »⁴⁴, le suffixe des noms en « -eux »⁴⁵, la marque du pluriel en « s »⁴⁶, la marque de la deuxième personne de l'indicatif présent et futur⁴⁷, la gémiation erronée de la liquide [l]⁴⁸ ou, au contraire, la simplification des géménées⁴⁹. Dues à une simple inattention, ces fautes se glissent dans les mails inconsciemment⁵⁰ ou deviennent l'objet d'un questionnement⁵¹.

⁴¹ J'emprunte le terme « caractéristiques claniques » à Dejong (DEJONG A., *La cyberlangue française*, Tournai (Belgique), La Renaissance du Livre, 2002).

⁴² Je cite, à titre d'exemple : « S'est quoi, se cirque ? » et « Ils ont aussi éclairsi au soleil [...] » p. 15, « [...] et ça rétrésit au fil du temps » p. 16, « [...] j'ai vite renoncé » p. 17, « [...] comme un couçin douillet [...] » p. 15.

⁴³ Je cite : « Tes parents n'ont pas voulu payé la note ? », « Je crois que je vais insisté [...] » et « [...] ce petit kilo qui est allé se niché exactement au bon endroit » p. 15, « Je suis prêt à choper n'importe quelle maladie (sauf le sida) pour me faire ausculté par toi » p. 18.

⁴⁴ À l'exemple de « les bateaus » p. 17.

⁴⁵ À l'exemple de « Rimbaud et Verlaine, ils étaient amoureux, non ? » p. 18.

⁴⁶ On peut citer : « les marque de bronsage » p. 17, « j'ai des tas de trucs à te raconter à propos de mes vacances » et « Ils ont accueilli des Yougaslave » p. 16.

⁴⁷ Je cite « Quand tu sera docteur, tu me réserve ton premier rendez-vous, promis ? » p. 18.

⁴⁸ Je cite « Les couloirs » p. 16.

⁴⁹ Je cite : « se trimbalaient » et « [...] mais faut vraiment souffrir pour y arriver » p. 16.

⁵⁰ À l'exemple de : « [...] ils avaient tous et toutes au moins quarente ans », « Dans les prochains mois » et « Ici, dans notre région, personne se bouge jamais [...] » p. 16.

⁵¹ On cite : « Pour le cou, (t ou p ? Merde ! Tant pis ! J'active pas le correcteur d'orthographe) [...] » p. 36.

Dans le troisième roman, les mails qui composent le roman sont formellement trop longs pour donner l'illusion qu'il s'agit de textes authentiques : ils ressemblent plutôt à des lettres privées, avec la présence des formules classiques d'ouverture et de clôture. Dans quelques cas seulement⁵², beaucoup plus courts d'un point de vue formel et faisant souvent l'impasse des formules classiques d'ouverture et/ou de clôture, les écrits se rapprochent de la réalité. Mais, à l'observation attentive des messages, on s'aperçoit qu'aucune variante n'est attestée qui s'écarte de la norme orthographique et qui puisse rappeler les néographies adolescentes (réductions, squelettes consonantiques, syllabogrammes, étirements, verlan, anglicismes, pictogrammes etc.). L'auteur reproduit une « fausse » correspondance asynchrone car il s'agit plutôt d'un compromis entre le genre épistolaire et la conversation électronique.

Pour ce qui concerne les tchats (qui sont presque tous regroupés dans le chapitre « La paix passe par les fous », pp. 135-140), il s'agit d'une stylisation d'un échange synchrone entre adolescents qui, encore une fois, est très peu vraisemblable : si chaque échange est introduit par le pseudonyme suivi des deux points, aucune mention de la date n'est faite, ni, en début de conversation, d'aucune didascalie créée automatiquement par le support électronique. De plus, si on regarde de près les alinéas, on s'aperçoit qu'aucune abréviation ou omission, générée par la pression du temps et l'économie des gestes, n'apparaît. Pas de trace non plus d'expression personnelle et d'affirmation de soi à travers les *smileys*, les signes de ponctuation redondante et les lettres multiples. L'échange s'apparente plus à la stylisation d'une conversation téléphonique entre deux jeunes adolescents qu'à la *cyberécriture*. Encore une fois on est face à des textes, qui en dehors de la présence des pseudonymes, ne sont pas très conformes aux énoncés synchrones authentiques. L'auteur prévient simplement le lecteur que les personnages vont se connecter sur un site de messagerie instantanée pour dialoguer « en direct » (p. 133), sans reproduire réellement ces types de conversations.

Malgré le choix d'un genre fictionnel qui repose uniquement sur une correspondance électronique entre adolescents, les écrivains ne cherchent finalement pas à mimer la *cyberlangue* française et, quand ils le font, ils s'empressent à faire utiliser à leurs héros le correcteur d'orthographe !

⁵² Notamment les mails aux pages 52, 66, 78, 89, 103, 104 et 127.

Scénographies épistolaires d'adolescents sur la Toile : vers une illusion de plus en plus réussie ?

La fréquentation du marché éditorial jeunesse, ainsi que des rendez-vous incontournables des professionnels de l'édition jeunesse⁵³, me permettent d'affirmer qu'un nombre non négligeable de parutions récentes en matière de fictions pour adolescents inscrivent des extraits de mails ou de tchats⁵⁴.

L'analyse de ces romans⁵⁵ montre que la tentative de représentation de la *cyberécriture* est beaucoup plus réaliste : le caractère spontané des écrits authentiques, propre au genre « mail » et aux formes discursives à mi-chemin entre l'écrit et l'oral, est stylisé à travers des traits qui reflètent la réalité scripturale des jeunes d'aujourd'hui. Les textes des messages sont réalisés sur la base d'une oralité énonciative qui cherche à privilégier le son au détriment d'une exactitude orthographique : les graphies se déforment, s'inventent pour s'adapter à un désir important d'expressivité. En rébus et phonétisantes, elles se caractérisent par la présence de nombreuses réductions avec compactage (« nvelle » p. 53 (ED⁵⁶), « jle veu » p. 21, « ac » p. 21 et 22, « tokup » p. 21, « jté » p. 21, « jmapel » p. 21 (CFF)) et de signes de ponctuation multiples (« ça marche !!!! (...) je t'M !!!!!!! » p. 107 (SCL), « Claire + : Laurent ??? » p. 25 (QAM)); mais aussi

⁵³ Je me réfère au *Salon du livre et de la presse jeunesse* de Montreuil (France) et à la *Fiera del libro per ragazzi* de Bologna (Italie).

⁵⁴ Je fais référence, en particulier, aux titres suivants : *Quand l'amour s'en mail* de Jean-Marie Defossez (Éditions Rageot, Paris, coll. Métis, 2006), *star-crossed lovers* de Mikaël Ollivier (Éditions Thierry Magnier, Paris, coll. Roman, 2002, 2006), *E-den* de Mikaël Ollivier et Raymond Clarinard (Éditions Thierry Magnier, Paris, coll. Roman, 2004, 2005) et *La cité des fleurs fanées* d'Eric Dejaeger (Éditions Memor, Bruxelles, coll. Couleurs, 2005), *Frères de sang* de Mikaël Ollivier (Éditions Thierry Magnier, Paris, coll. Roman, 2006), *Tout doit disparaître* de Mikaël Ollivier (Éditions Thierry Magnier, Paris, coll. Roman, 2007), *Cyan@Volubilis* d'Anne Poiré (Éditions d'un Monde à l'Autre, Rezé, 2007), *BenX* de Nic Balthazar (Éditions Mijade, Namur, coll. Médium, 2008), *Kmille fait son blog* de Cécile Le Floch (Éditions Rageot, Paris, coll. Romans, 2009), *Pirate des Garages-Vides*. *Rapport* de Corinne Lovera Vitali (Éditions Thierry Magnier, Paris, coll. Roman, 2009), *ZENcity* de Grégoire Hervier (Éditions Au diable vauvert, 2009), *Le tueur à la cravate* de Marie-Aude Murail (Éditions L'école des loisirs, Paris, coll. Médium, 2010), *Je voudr@is que tu...* de Frank Andriat (Éditions Grasset-Jeunesse, Paris, coll. Lampe de poche, 2011), et *Le blog de l@ belle* de Mary Temple (Mango Jeunesse, 2011).

⁵⁵ Pour la description détaillée, je renvoie au tome I de ma thèse (*op. cit.* n° 1).

⁵⁶ Pour la citation des sources des exemples, j'ai choisi d'abrégier de la manière suivante : SCL = *star-crossed lovers*, ED = *E-den*, CFF = *La cité des fleurs fanées*, QAM = *Quand l'amour s'en mail* (pour les analyses de *star-crossed lovers* et de *E-den* j'ai travaillé sur les rééditions, respectivement, de 2006 et de 2005), BB = *Le blog de l@ belle* et ZC = *ZENcity*.

d'émoticônes, les *smileys* sous la forme de petits visages ronds (« 10 rien a Péri, je veux une meilleure note ke lui ! 😊😊 (...) » p. 53 (ED), « Tu me manques déjà. 😊😊😊 » p. 107, « J'ai une GRANDE nouvelle ! 😊😊😊 » p. 115 (SCL), « Otan : Slt Claire. 😊 ? » p. 15, « Otan : Tu pourrais essayer avec un casque ou venir écouter chez moi ? 😊 » p. 17 (QAM)) et de signes punctuographiques (« À mon avis, ça doit surtout servir à draguer ;-) » p. 62 (ZC), « cool ;-) », « :-X ? » p. 74 (ZC), « dzolé :/ » p. 86 (ZC)).

L'acronyme « mdr » (« Mdr. Ça t'apprendra, man ! » p. 35 (BB), « mdr :-D » p. 66 (ZC)), « ptdr » (« PTDR :-) » p. 95 (ZC)), et « lol » (« Fais gaffe DD, c'est ce qui va t'arriver dans pas longtemps... lol » p. 71 (ZC)) sont aussi représentés, tout comme le verlan (« C bidon ! Total fake ! Tu T fé avoir. Cet meuf existe pas ! C pas possible ! » p. 35 (BB), « Tro le délir ! Kom y cause le keum jy croi pas. Hé Belle tu va te fair pécho sérieux » p. 41 (BB), « Ratzou il es kan mèm super zarbe si sa ce trouv C une pire rakaille alor Beaumont il a bien fê !!! » p. 58 (BB), C tro chelou » p. 116 (BB)).

Les graphies miment le *melting-script*, le code hybride authentique, à l'aide de réductions graphiques concernant l'abrègement du nombre des caractères et la sélection de graphies supposées plus proches de la phonologie. À titre d'exemple, j'ai relevé la simplification des monogrammes à travers la graphie phonétisante de « ou », « oi », « u » dans « w » (« wi » p. 21, « swa » p. 21, « nwi » p. 22 (CCF)), la réduction de « qu » dans « k » (« k'herm » p. 21, « ki » p. 23 (CFF)), « drogue ki plonge » p. 53 (ED), « Otan : Tu préfères kel morceau ? (...) » p. 16, « D2R2 : Salut Claire +, tu as kel âge ? (...) » p. 25 (QAM)), la substitution de « k » à « c » et de « z » à « s » sonore (« kozé » p. 21, « koze » p. 23 (CFF)) ou de « c » à « s » sourd (« t'kc » p. 22 (CFF)), mais aussi la substitution de « s » à « ç » / « c » (« sa » p. 22 et 24, « se typ » p. 37 (CFF)). Des simplifications touchent la morphologie verbale (« veu » p. 21, « aten » p. 22, « ta panse » p. 22, « cé » p. 24 (CFF)), mais j'ai aussi signalé la chute des mutogrammes en finale de mot (« pa » p. 21 et 24, « salu » p. 24 et 98, « typ » p. 37 (CFF), « au licé » p. 53 (ED)), les squelettes consonantiques (« plin » p. 21, « stp » p. 21, « SVP » p. 21, « bjr » p. 21, « jms » p. 22 (CFF), « slt iannis » p. 53, « ds le coma » p. 53 (ED), « Claire + : Slt Laurent ! » p. 33 (QAM)), les syllabogrammes, où les chiffres et les lettres sont utilisés pour la valeur phonétique de leurs noms (« 1 vré crouille » p. 37 (CFF), « pour 1 dossier (...) sur 1 nvelle drogue » p. 53, « m'ai-d » p. 53 (ED), « Otan : C un des meilleurs (...) » p. 16, « Claire + : C'est vrai que j'M rire (...) » p. 19 (QAM), « C la mizère ! Y a plu 1 tune ! » p. 52 (BB), Kesse ten sai ? T toubib 2 la tèt ou koi ??? » p. 108 (BB), « CT

1 coup fouré !!! » p. 117 (BB), « mé di moi tan a 2 la chance !! » p. 26 (ZC), les rébus à transfert (« 1fo » p. 53, « 10 rien » p. 53, « 5U d'avance » p. 53 (ED)), les étirements graphiques (« Ouiouiouioui ! » p. 21 (CFF), « Noooooooooon tu peu pas fer ça !!!!!!!!! »), « sa ira alors meme si je suis un peu :(Allée queue la force soit avec toit Bizzzzzzzzzzzz » p. 137 (ZC)) et les onomatopées (« Youpi, Youpi, Youpi ! Ouba, Ouba, Ouba ! Onk, Onk, Onk !! » p. 41 (ZC)).

Ces phénomènes de réduction nécessitent le maintien de certains éléments diacritiques, et notamment les accents du « e » (« jté » p. 21, « jfé rien dmal » p. 99 (CFF)), pour éviter les contresens homophoniques. En revanche, les accents non-fonctionnels sont omis (« reve » p. 22 (CFF)). Les distorsions phonogrammiques ne sont pas totales : si certains allographes disparaissent, d'autres sont maintenus (notamment les différentes graphies du « e »), afin d'éviter de trop nombreuses ambiguïtés. Cette créativité scripturale s'accompagne d'une grande hétérogénéité (un même mot peut être noté par l'association du phonétisme et de la pictographie), de l'homographie et de la variation (qui permet de transcrire une même unité lexicale par des graphies diverses).

Le roman *@2m1* de Lauren Myracle (Éditions De La Martinière, Paris, coll. Fiction, 2010)⁵⁷ mérite un discours à part car il s'agit du premier exemple de « roman par chats » écrit en *cyberlangue*: du mardi 7 septembre à 17h39 au samedi 20 novembre à 10h35 trois adolescentes, Angela (PinkAngel), Zoé (SweetZozo) et Maddie (Crazymad), racontent leur vie, dévoilent leurs sentiments (peurs, soucis, joies, amours...) dans des interventions privées synchrones rédigées entièrement en langage phonétique, où sont représentés tous les traits remarquables de la *cyberécriture* des adolescents, à l'instar des chats authentiques. L'illusion n'est pourtant pas totale : les interventions sont introduites par la seule citation du pseudonyme (dans la réalité l'heure est aussi présente en début de chaque alinéa), et chaque session débute avec la seule indication de la date et de l'heure, séparées par une virgule et au centre de la page (dans la réalité il apparaît la mention « début de la session : » suivi de la date). L'écran est stylisé par un encadré et le dessin de la touche « envoi » (send) en bas de page.

⁵⁷ Pour les analyses, j'ai travaillé sur la traduction française de Sabine Boulongne parue en 2010 aux Éditions De La Martinière. L'édition originale américaine a été publiée en 2004 sous le titre *Thyl*.

Conclusion

Si la créativité ludique des adolescents est désormais attestée dans les pratiques discursives extrascolaires du français écrit, je ne peux pas dire que le souci premier des auteurs jeunesse soit de reproduire ces pratiques.

La démarche scripturale de ces auteurs révèle une volonté d'élaboration « contrôlée » et « fictive » de l'écriture électronique et de la parole ordinaire des jeunes, en liaison avec un souci de stylisation littéraire. Les « effets électroniques » et les « effets d'oralité » ne témoignent pas d'une réelle intention de reproduire la *cyberlangue* française, ni de transcrire l'oral, dans la mesure où les auteurs privilégient un nombre limité de traits et soumettent ces marques aux contraintes de la norme écrite. Les représentations, en termes de « linguistique spontanée », que les écrivains donnent à voir de l'écriture électronique sont loin d'être fidèles et il est à craindre que ces auteurs confondent les conditions d'énonciation de cette dernière avec les représentations de type sociolinguistique d'un parler « jeune » ?

Pendant, ces dernières années les publications pour adolescents qui ont fait le choix de miser sur le virtuel et l'écriture électronique se multiplient, et certaines affichent une réelle volonté de mimétisme.

Bibliographie

ANIS J., *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée*, Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier Université, coll. « Méthodes en Sciences Humaines », 1998.

ANIS J., « Chats et usages graphiques », ANIS J. (dir.), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Science Publications, 1999, p. 71-90.

ANIS J., *Parlez-vous texto ?*, Paris, Le Cherche midi, 2001.

CUSIN-BERCHE F., « Courriel et genres discursifs », ANIS J. (dir.), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Science Publications, 1999, p. 31-54.

DEJOND A., *La cyberl@ngue française*, Tournai (Belgique), La Renaissance du livre, 2002.

GRUPPIONI E., *Voix et regards d'adolescents dans la littérature de jeunesse contemporaine: le cas du roman par mails*, thèse de l'Université Paul Verlaine de Metz et de l'Università degli studi di Brescia, 2009.

GRUPPIONI E., « La cyberécriture des adolescents : hétérogénéités et permanences de la « langue jeune » », LIÉNARD F. et ZLITNI S. (dir.), *La*

communication électronique: enjeux de langues. Actes du colloque international *Communication électronique en situations mono et plurilingues : formes, frontières, futurs* (9-10 décembre 2010, Le Havre), Limoges, Éditions Lambert-Lucas, 2011, p. 277-291.

GRUPPIONI E., « Conversations électroniques et romans par mails : un exemple d'interférence générique », KOMUR-THILLOY G. et REACH-NGO A. (dir.), *L'écrit à l'épreuve des médias du Moyen Âge à l'ère électronique*. Actes du colloque international et interdisciplinaire *L'écrit à l'épreuve des médias* (21-23 octobre 2010, Mulhouse), Paris, Classiques Garnier, coll. « Rencontres », 2012, p. 419-436.

JAUBERT A., « Dialogisme et interaction épistolaire », BRES J., HAILLET P.P., MELLET S., NÖLKE H. et ROSIER L. (dir.), *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*. Actes du colloque de Cerisy, Bruxelles, De Boeck & Larcier-Duculot, 2005, p. 215-230.

MOURLHON-DALLIES F. et COLIN J.-Y., « Des didascalies sur l'internet ? », ANIS J. (dir.), *Internet, communication et langue française*, Paris, Hermès Science Publications, 1999, p. 13-30.

PIEROZAK I., « Les pratiques discursives des internautes », *Le Français Moderne*, n° 1, 2000, p.109-129.

PIEROZAK I., « Le « français tchaté » : un objet à géométrie variable ? », *Langage & société. Écrits électroniques : échanges, usages et valeurs*, n° 104, 2003, p. 123-144.

**CONTRIBUIÇÕES DA ANÁLISE CRÍTICA DO GÊNERO
NOTÍCIA DE POPULARIZAÇÃO CIENTÍFICA PARA O
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA⁵⁸**

**CONTRIBUTIONS OF CRITICAL GENRE ANALYSIS OF
SCIENCE POPULARIZATION NEWS TO ENGLISH
LANGUAGE TEACHING**

Désirée Motta-Roth⁵⁹

Ariane de Fatima Escobar Rossi⁶⁰

RESUMO: No século 21, o conhecimento científico empodera identidades e instituições, mas apenas uma pequena parcela da população tem acesso a esse poder, como demonstram os relatórios PISA (2000, 2003, 2006⁶¹) que identificam um baixo aproveitamento escolar de adolescentes brasileiros em termos de habilidades linguísticas e controle de conceitos de matemática. A midiaticização contemporânea da ciência deveria ser vista como uma possibilidade contra-hegemônica para democratizar o acesso popular ao debate sobre ciência. Neste artigo, discutimos o gênero notícia de popularização da ciência e apresentamos possíveis implicações para a pedagogia de línguas em relação à intertextualidade e à modalização, conteúdos comumente subjacentes a programas de ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: análise crítica de gênero, discurso reportado, verbos modais

ABSTRACT: In the 21st century, scientific knowledge empowers identities and institutions, but just a small portion of society has access

⁵⁸ O presente trabalho foi desenvolvido no Grupo de Trabalho LABLER-Laboratório Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da UFSM, dentro do Projeto de Produtividade em Pesquisa/CNPq *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (Bolsa PQ n° 301793/2010-7), coordenado pela primeira autora, no qual a segunda autora atua como pesquisadora em formação.

⁵⁹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Email: mottaroth@gmail.com. Página: <http://coralx.ufsm.br/desireemroth/>.

⁶⁰ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa. Email: <arianerossi@yahoo.com.br>.

⁶¹ Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>, <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php>, <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807011e.pdf>.

to this power, as PISA Reports (2000, 2003, 2006) demonstrate: low school scores by Brazilian teenagers for linguistic competencies and control over mathematic concepts. Contemporary mediatization of science should be seen as a counter-hegemonic possibility to democratize popular access to the debate about science. In this paper we discuss the science popularization news genre and present possible implications for language pedagogy concerning intertextuality and modalization, contents that commonly underlie English as a Foreign Language syllabi in Brasil.

KEY-WORDS: critical genre analysis, reported speech, modal verbs.

Introdução

Na sociedade do conhecimento do século XXI, as competências linguísticas e o conhecimento sobre conceitos científicos se constituem como valores que empoderam e demarcam diferentes instituições e papéis sociais relacionados, por exemplo, à mídia, à universidade/escola, e ao mundo do trabalho. Entretanto, o acesso a esses bens ainda é extremamente restrito, conforme demonstram levantamentos oficiais internacionais como o PISA de 2006 e 2010.⁶² Por outro lado, apesar do discurso da ciência limitar o acesso a poucos, há discursos com força centrífuga, como o da mídia, que fogem do controle estrito da academia e são vistos como recontextualizadores do discurso da ciência no exterior da comunidade acadêmica, possibilitando assim que o conhecimento científico assuma formas no interior dos discursos populares (BEACCO et al, 2002). Um dos gêneros recontextualizadores do discurso da ciência é a notícia de popularização científica (PC), que relata a realização de uma pesquisa recente para um público-alvo não especializado (MOTTA-ROTH, 2009).

A partir da perspectiva de que resultados da pesquisa podem e devem subsidiar o ensino de línguas, o objetivo do presente artigo é discutir resultados do projeto guarda-chuva *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (MOTTA-ROTH, 2007, 2010),⁶³ coordenado pela primeira autora deste artigo, no qual a segunda autora atua como pesquisadora em formação,

⁶² Fontes: <http://www.oei.es/salactsi/13511.pdf>,
<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/144028.html>,
http://www.impa.br/opencms/pt/downloads/mct_pesquisa.pdf,
http://www.mct.gov.br/upd_blob/0214/214770.pdf.

⁶³ Projeto de Produtividade em Pesquisa/CNPq, realizado com o apoio de Bolsas PQ n° 301962/2007-3 e 301793/2010-7.

levantando algumas implicações desses resultados para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ILE). O projeto foi proposto para o triênio 2007-2010 e renovado para 2011-2014, como uma pesquisa do Grupo de Trabalho LABLER-Laboratório Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da UFSM sobre gêneros discursivos de PC, com especial atenção dada à notícia jornalística de PC. Foram analisadas 60 notícias, publicadas em inglês, entre 2004 e 2008, nos sítios eletrônicos das revistas *ABC Science*, *BBC News Online*, *Nature* e *Scientific American*.⁶⁴ Para além dos resultados da análise de discurso e de gênero de PC, o projeto também visa a explorar implicações desses dados para a pedagogia de línguas.

Adotamos a perspectiva da Análise Crítica de Gênero (MEURER, 2002; BHATIA, 2004, 2010; MOTTA-ROTH, 2006) que considera as condições (o momento social e histórico) de produção, distribuição e consumo do texto, na análise e na interpretação das práticas sociais constituídas discursivamente nos gêneros (MOTTA-ROTH, 2008, p. 362). Neste artigo, primeiramente abordaremos o conceito de gênero como um evento discursivo recorrente em uma esfera de atividade cultural, a partir desse marco teórico interdisciplinar. Em seguida, discutiremos duas características discursivas do processo social de PC, estabelecendo possíveis implicações dessa discussão para o ensino de dois conteúdos comumente presentes nos currículos escolares de ILE: 1) a intertextualidade e sua relação com os conteúdos curriculares de ILE, identificados com o discurso relatado (*reported speech*); e 2) a modalização, conforme realizada pelos verbos modais (*modal verbs*).

1. A concepção teórica de língua como gênero discursivo

Nesta seção, demarcamos o conceito de gênero, tomando por referência um aparato interdisciplinar. Da Sociorretórica, assumimos a importância, para qualquer análise do discurso, da orientação para o contexto por meio da percepção das relações entre gêneros e entre os papéis institucionais constituídos no discurso. Da Linguística Sistemico-Funcional (LSF), tomamos a ideia de que texto e contexto estão imbricados em uma relação metafórica. A linguagem é uma

⁶⁴ Notícias coletadas em: *ABC Science* (<http://www.abc.net.au/science/>), *BBC News Online* (http://www.bbc.co.uk/news/science_and_environment/), *Nature* (<http://www.nature.com/news/>) e *Scientific American* (<http://www.scientificamerican.com/>).

metáfora para a realidade social (é constitutiva da realidade social, desempenha uma metafunção) assim como a realidade social é uma metáfora para a linguagem (MARTIN 1992, p. 494). Na Análise Crítica do Discurso (ACD), buscamos a visão de que as práticas discursivas de produção, distribuição e consumo dos textos em sociedade são constitutivas das práticas sociais - as atividades, as identidades e as relações entre os sujeitos.

Com base na teoria sócio-histórica de M. M. Bakhtin e de V. Volochinov (1974/1992, p. 287), defendemos a centralidade dos gêneros discursivos no estudo da linguagem: « O estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal..., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem ».

Dessa perspectiva interdisciplinar, vemos o repertório de gêneros discursivos como a dimensão semiótica das situações de interação social. O encadeamento entre os gêneros medeia o funcionamento das instituições, a encenação das identidades e as relações sociais. A escola e as identidades e relações pertinentes a essa esfera de atividade social se realizam no encadeamento entre os gêneros escolares. A universidade e as identidades e relações dessa esfera de atividades se constituem no encadeamento entre os gêneros universitários. Da mesma forma, o sistema judiciário e as identidades, relações e atividades dessa esfera existem no encadeamento entre os gêneros legais, e assim por diante.

...cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas (VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 43).

De Bakhtin e Volochinov, também adotamos os conceitos de intertextualidade e dialogismo, por reconhecermos: 1) que o enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados e que o objeto do discurso é o ponto de encontro de opiniões, visões de mundo, tendências, teorias, etc. (BAKHTIN, 1974/1992, p. 290; 319); 2) que todo o enunciado traz em si uma atitude responsiva ativa a enunciados anteriores (Idem, p. 290-91) e que, portanto, “Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições” (Idem, p. 316); e, por fim, 3) que o estudo da língua em uso requer um exame das formas

das distintas enunciações, dos atos de fala, em ligação estreita com a interação da qual são elementos (VOLOCHINOV, 1929/1995, p. 124).

Adotamos essa perspectiva interdisciplinar para tentar dar conta da complexidade do conceito de gênero discursivo, que interconecta aspectos de dimensões tão variadas quanto as práticas culturais, as instituições e as esferas de atividade social, as identidades e as relações sociais (normalmente identificadas na LSF como contexto) bem como o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional do discurso (o texto, nos termos da LSF).

A Sociorretórica define o gênero como evento discursivo: maneiras tipificadas de realizar ações construídas no discurso (MILLER, 1984). Cada gênero corresponde a 1) contextos recorrentes em um dado sistema cultural, situações de experiência humana com a qual determinado registro de linguagem é comumente associado (MOTTA-ROTH; HEBERLE, 2005, p.17); e 2) enunciados/textos relativamente estáveis, em função do uso que se faz da linguagem para atingir certos objetivos comunicativos em uma dada situação recorrente. A notícia de PC é um gênero constitutivo da situação em que um jornalista noticia uma nova pesquisa científica em uma mídia voltada para uma audiência de não especialistas. O gênero se constitui linguisticamente em função do papel que a linguagem desempenha em uma classe de acontecimentos sociais (Idem).

Um gênero, portanto, não implica somente tipos particulares de textos, mas também processos de produção, distribuição e consumo de textos (FAIRCLOUGH, 1992, p. 126). Um gênero é um conjunto de convenções (estilo, conteúdo temático e estrutura composicional) relativamente estáveis que tornam possíveis/são associadas a determinados tipos de atividades sociais (Idem), como, por exemplo, uma certidão de casamento está associada à mudança de estado civil ou um artigo científico está associado à prática de pesquisa em uma dada área. Neste trabalho, exploramos a notícia de PC como um gênero discursivo que realiza o objetivo de tornar popular, no contexto da mídia de massa, mais especificamente da mídia jornalística eletrônica, o conhecimento científico, isto é, informações acerca da realização, dos resultados e das implicações sociais de uma pesquisa científica recente.

Resultados de pesquisa podem explicitar as relações entre prática social e linguagem como discurso, portanto devem embasar nossa prática pedagógica. Por isso, na seção seguinte, abordaremos esses aspectos discursivos e contextuais do gênero notícia de PC, apontando como resultados de análises desse gênero podem oferecer implicações para o ensino de ILE. Considerando que o processo de

letramento sempre se dá em um gênero específico (LEMKE, 2010, p. 457) e que nos tornamos letrados em gêneros variados (como o relatório de pesquisa científica ou a carta de pedido de emprego, por exemplo), teceremos considerações acerca do funcionamento do princípio de intertextualidade e o sistema de modalização em exemplares do gênero notícia de PC em inglês.

2. Resultados de análises críticas do gênero notícia de PC como subsídios para o ensino de ILE

Entre a ciência e o jornalismo, dois contextos de cultura distintos, com sistemas característicos de práticas, valores e crenças, encontramos um sistema de gêneros que populariza a ciência ao recontextualizar o discurso especializado na mídia de massa, permitindo, assim, ao leitor não especialista, vislumbrar os achados da ciência e a conexão desses com vida em sociedade. Exemplares de gêneros de PC são publicados por jornalistas científicos, em veículos midiáticos como revistas, jornais impressos e online, portais eletrônicos ou redes televisivas, para relatar uma descoberta recente da ciência a um público não especialista (MOTTA-ROTH, 2009; MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010).

A análise dos processos de PC pelo grupo de trabalho LABLER/UFSM,⁶⁵ se mostrou de tal amplitude que houve a necessidade de maior detalhamento de vários aspectos interrelacionados que remetem ao contexto e ao texto. Em consequência, cada membro do grupo analisou detalhadamente um conjunto de dados específicos por vez, a fim de contribuir com o projeto guarda-chuva. Desse modo, a análise de temas como a alternância de vozes (MARCUIZZO, 2009; SILVA, 2010), a intertextualidade (MOTTA-ROTH, 2010; SCHERER, 2010), a explicação de princípios e conceitos por aposto e glosa (GERHARDT, 2009; 2011), a simplificação por explicação metafórica (SANTOS, 2010) e a expressão de certeza por modalização (NASCIMENTO, 2011) foram estudados em diferentes subprojetos (MOTTA-ROTH, 2009).

⁶⁵ Embora nosso foco recaia sobre este gênero, evidentemente há outros gêneros mediadores dessa relação entre ciência e jornalismo, estudados no Grupo de Trabalho LABLER/UFSM, como, por exemplo, a reportagem pedagógica da revista *Nova Escola*, que populariza o conhecimento científico de Linguística Aplicada (PINTON, 2011), ou o programa televisivo *Vida & Saúde* da RBS, rede televisiva associada à rede Globo no Rio Grande do Sul, que populariza representações do conhecimento médico acerca da saúde masculina (PINHEIRO, 2011).

Mais recentemente, temos tentado verificar as implicações dos resultados dessas análises para o ensino de ILE, especialmente em relação a alguns conteúdos muitas vezes trabalhados em sala de aula de ILE e que normalmente aparecem em funcionamento no gênero de notícia de PC em inglês. Limitaremos a presente análise a apenas dois desses aspectos: a intertextualidade e a modalização verbal.

Na notícia de PC, a intertextualidade comumente demarca a “objetividade” do discurso jornalístico, uma vez que o jornalista chama outras vozes (geralmente de especialistas) para apoiar seu ponto de vista, buscando demonstrar que sua notícia não expressa apenas um ponto de vista pessoal. A intertextualidade se manifesta na forma de discurso reportado direto e indireto (*direct and indirect reported speech*): elementos linguísticos dos enunciados que inscrevem o discurso de outrem ou pontos de vista alternativos em um texto, seja na forma de citação direta, utilizando as palavras exatas do que foi dito ou escrito por meio de “aspas” (discurso direto) ou a forma resumida do que foi dito ou escrito (discurso indireto) (FAIRCLOUGH, 2003, p. 39). Nesse sentido, a notícia de PC pode ser um gênero rico para se explorar os discursos das diversas vozes que a constituem.

Já a modalização frequentemente se atualiza por meio dos verbos modais (*modal verbs*) que sugerem maior ou menor força assertiva dos enunciados de um texto. A modalização confere um grau de veracidade ou credibilidade às nossas proposições sobre as coisas do mundo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 147). Perceber como os diferentes recursos da língua se combinam para expressar diferentes graus de assertividade dos enunciados é um passo importante na aprendizagem da língua estrangeira, em termos de como modalizar o discurso, a fim de expressar as relações sociais entre os participantes de um evento discursivo (relações de mais ou menos formalidade, proximidade etc.). Dependendo do uso que fazemos dos recursos de modalização, estaremos fortemente comprometidos com a verdade do que falamos e/ou escrevemos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 165).

Esses aspectos do sistema da língua assumem valores retórico-discursivos no gênero notícia de PC e oferecem uma rica oportunidade de trabalho discursivo com o aluno de língua estrangeira para o desenvolvimento de uma percepção crítica da língua estrangeira. Alguns resultados das pesquisas realizadas pelo grupo demonstram como esses elementos linguísticos aparecem em exemplares de notícias de PC, de modo que podemos perceber como as relações e as identidades (metafunção interpessoal) se configuram nesse gênero, por meio dos recursos de intertextualidade e modalização como exploraremos na seção a seguir.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

2.1. Vozes mobilizadas pela intertextualidade (discurso reportado direto e indireto)

Em toda enunciação o autor cria uma voz, tomando uma posição e escolhendo um papel para interpretar de acordo com o público-alvo. Na notícia de PC, essas escolhas do autor podem ser enriquecidas pela adição de outras vozes para contrastar ou confirmar a posição tomada (CALSAMIGLIA; FERRERO, 2003, p.8). Assim, as notícias de PC são formadas por trechos extraídos de uma diversidade de outros textos, produzidos em outros contextos e que são recontextualizados por meio de um processo de intertextualidade (MOIRAND, 2003; MOTTA-ROTH, 2010; SCHERER, 2010).

Os textos de PC surgem da fusão discursiva de dois campos de atividade diferentes - o jornalístico e o científico - e apresentam características dos dois (LEIBRUDER, 2000). De um lado, temos a objetividade e formalidade da ciência e, de outro, a informalidade e linguagem mais próxima da coloquial do jornalismo, o que torna o texto mais acessível para o público não especialista. No artigo científico, por exemplo, o leitor “ouve” a voz da ciência por meio da citação e do relato do discurso de cientistas. Na notícia de PC, as vozes prevaletentes (e quase que exclusivas) são também a voz do coordenador da pesquisa e de demais colegas cientistas, com inserção reduzida de outras posições enunciativas, como o governo e o público em geral (MOTTA-ROTH; LOVATO, 2009).

A variedade de textos recontextualizados nas notícias do nosso corpus evidencia um processo de intertextualidade relativo a três aspectos da PC: 1) papel da mídia de informar; 2) a responsabilidade do jornalista em explicar princípios e conceitos e 3) a necessidade da sociedade entender a relevância da pesquisa (MOTTA-ROTH, 2009). No nosso ponto de vista, o processo de PC compreende um ciclo de atividades que inter-relaciona sociedade e ciência, motivado pelos três aspectos descritos acima. A notícia de PC estaria então a serviço desses três eixos ao tornar mais dinâmica as relações entre leitor e o texto impresso, “por meio de declarações orais transpostas para a notícia impressa pelo discurso direto e da vivificação da voz de cientistas e técnicos que explicam e avaliam, no âmbito popular, certas questões pertinentes a textos do âmbito da ciência” (SCHERER, 2010).

Podemos delinear a existência de dois tipos de intertextualidade: a manifesta e a constitutiva (FAIRCLOUGH, 1992, p. 118, citando AUTHIER-REVUZ, 1982). A intertextualidade manifesta se dá na

presença explicitamente demarcada de outros textos por meio de expoentes linguísticos, como o discurso reportado por processos verbais como *dizer* ou *declarar* e por enunciados entre aspas, o que pode contribuir para mitigar ou reforçar a autoridade do produtor do texto. A intertextualidade constitutiva ou interdiscursividade em um texto consiste no modo como um elo é constituído ou produzido por meio da combinação de elementos de ordens do discurso diversas, como, por exemplo, gênero, registro e estilo, sem que essa combinação esteja abertamente sinalizada (Idem).

O discurso relatado (*reported speech*), direto e indireto, como marca de intertextualidade, aparece mais intensamente na porção final da notícia de PC e atribui objetividade e credibilidade à notícia, uma vez que traz as opiniões de diferentes fontes, como a do próprio pesquisador, dos colegas cientistas, do governo ou do público, assumindo a forma de oração projetante com Processo Verbal (*say, tell, explain, agree, add*) ou Mental (*know, think, consider*) (NASCIMENTO, 2011, p. 68). No Exemplo 1, tanto o processo Verbal (em negrito sublinhado) quanto o Mental projetante (em negrito itálico), acompanhados dos respectivos Dizente (do fenômeno verbal (em negrito)) ou Experienciador (do fenômeno mental (sublinhado)), foram tomados como expoentes linguísticos de intertextualidade

Exemplo 3 [BBC#3]

No GM crop has been found to endure so long; and **critics say** it shows that genetically modified organisms cannot be contained once released. **Tina D'Hertefeldt from Lund University** led the team of scientists that scoured the small field, which had hosted the GM trial 10 years ago, looking for "volunteers" - plants that have sprung up spontaneously from seed in the soil. "We were surprised, very surprised," **she told** BBC News. "**We knew** that volunteers had been detected earlier, but we thought they'd all have gone by now." (...) **Jeremy Sweet, a former head of the UK's National Institute of Agricultural Botany and now an independent consultant on biotech crops, agreed**. "It's been known for some time that oilseed rape is a bit of a problem because of the survival of its seed," **he told** BBC News.

O efeito de objetividade e veracidade esperado da mídia é fruto dessa pluralidade de vozes ou polifonia, cuja função é oportunizar que as opiniões de vários atores sociais sejam representadas de acordo com seu conhecimento sobre o tópico e sua posição dentro da comunidade discursiva a qual pertencem (BEACCO et al, 2002, p. 284). Nas notícias

de PC analisadas pelo grupo de trabalho LABLER, há diferentes vozes que tecem comentários sobre o estudo popularizado, no entanto, elas pertencem aos próprios pesquisadores responsáveis pelo estudo ou a um pesquisador colega.

A quase ausência da voz do público nos 60 textos analisados é fruto da visão de jornalistas que o vê como incapaz de comentar as descobertas por falta de conhecimento relevante, conforme entrevista realizada por Marcuzzo (2011, p. 158), com alguns dos jornalistas estrangeiros, autores de notícias de PC em inglês de nosso corpus. Marcuzzo (2011) evidencia uma representação elitista sobre ciência, uma cultura científica unilateral. Para esses jornalistas, somente os cientistas têm o que dizer sobre as pesquisas que estão sendo produzidas e publicadas. Ao mesmo tempo, não interessa buscar a opinião do público e inseri-la nas notícias de PC, pois segundo esses jornalistas, o público não tem nada a dizer e ninguém está interessado em suas opiniões acerca do tema.

Algumas diferenças entre notícias publicadas no Brasil e no exterior (nos sites *Ciência Hoje Online* e *BBC Nexus Online*) foram observadas em nosso corpus quanto às vozes presentes nas notícias. No corpus em português, as notícias produzem um efeito essencialmente monológico, pois pesquisador e colega têm opiniões convergentes sobre a pesquisa, a partir de uma visão dominante da ciência (MOTTA ROTH; LOVATO, 2009). Por outro lado, as notícias em inglês apresentam um caráter menos homogêneo, pois oportunizam expressão de outros segmentos da sociedade e inclusão de outras vozes no debate, além da voz dos cientistas. No entanto, segundo Silva (2010), essa polifonia é ilusória, uma vez que as opiniões de pesquisador e colega se manifestam em uníssono para ressaltar, explicar ou indicar as conclusões da pesquisa. Por outro lado, a voz do público, que poderia problematizar a relevância da pesquisa, é silenciada na maioria das notícias analisadas.

O jornalismo científico evidencia um discurso tradicional, uma vez que a opinião do pesquisador é a única a prevalecer, como se não coubesse qualquer reação ao público não especialista (SILVA, 2010). Fairclough (1995) explica a diferença entre pessoa pública (entidades, instituições), que tem voz de autoridade e pessoa privada (do povo), que é vista como indivíduo sem ampla reputação, que pode falar apenas sobre a experiência individual. Sendo assim, na mídia, o público é sempre expectador, nunca participante (Idem).

O discurso relatado empregado nas notícias de PC para garantir a autenticidade e a legitimidade das asserções do produtor do texto

(BECKER; GIERING, 2010) visa à objetividade do jornalismo, que pode ser definida como a busca (ilusória, para nós) pela apreensão da “realidade” por meio de um pensamento sem julgamento de valor sem a presença da opinião pessoal do jornalista e pode ser interpretada como um “ritual estratégico” de legitimação das informações divulgadas (NASCIMENTO, 2011, p. 29-30).

A notícia de PC, portanto, constitui-se em um gênero rico para explorar dimensões discursivas, políticas e ideológicas da relação entre sociedade, jornalismo e ciência, entre poder e conhecimento, entre pesquisa científica e consumo popular por meio da exploração de intertextualidade, indicada pelo discurso reportado direto e indireto, conforme discutiremos ao final.

2.2. Modalização

Outro ponto em destaque nas pesquisas sobre notícias de PC é a preocupação com a manutenção da credibilidade das notícias e a cooptação do leitor pela modalização (NASCIMENTO, 2011). O recurso de modalização também confere credibilidade e legitimidade às notícias, assim como as estruturas linguísticas que sinalizam o discurso reportado correspondente a opiniões exclusivamente de atores sociais com credibilidade científica, como os cientistas (MOTTA-ROTH; MARCUZZO, 2010; LOVATO, 2010).

A modalidade diz respeito a um recurso interpessoal utilizado para expressar significados relacionados ao julgamento do falante ou escritor em diferentes graus e como ele expressa suas opiniões, posições, julgamentos ou pontos de vista (FUZER; CABRAL, 2010, p. 116). Os enunciados no nosso corpus apresentam um baixo grau de autoridade e assertividade (comprometimento modal), o que abre caminhos para a inclusão de posicionamentos alternativos no debate (NASCIMENTO, 2011). No entanto, a preponderância de posições enunciativas ligadas à ciência constitui-se em um recurso de autoridade e evidencia o “efeito de monologismo” de um “intertexto monológico”, centrado na ciência (MOIRAND, 2003, p. 179): a rigor, não há uma interação entre consciências equipolentes ou vozes plenivalentes (BAKHTIN, 2008, p. 4-5), que possam oferecer oposição.

BEACCO et al (2002, p. 281) veem a “insegurança discursiva” do jornalista na oscilação entre informação e opinião e na inserção de fragmentos das palavras proferidas por outros, em vez de aderir à sua função específica de popularizar a ciência:

De forma a construir um contexto heteroglóssico e manter uma aparente objetividade nos textos, o jornalista, primeiramente, capta a atenção do público, enunciando fatos no título das notícias ou interpelando o leitor explicitamente; e, em um segundo momento, geralmente no *lide*, utiliza estratégias discursivas de forma a não se responsabilizar pela validade das proposições, comprometendo o pesquisador-autor do estudo reportado (NASCIMENTO, 2011, p. 68).

Essa insegurança discursiva pode também ser interpretada na perspectiva discursivo-crítica de Fairclough (1995, p. 51), como uma oscilação entre:

- um discurso de informação, que lança mão do recurso de autoridade ao citar o discurso técnico dos cientistas para explicar princípios e conceitos da pesquisa, com uma modalização menos categórica, semelhante àquela usada no discurso científico ao interpretar dados; e

- outro discurso de entretenimento, que, para cooptar o leitor, usa uma forte assertividade e uma dinâmica de conversacionalização, ambas comuns no discurso jornalístico da comunicação massiva.

Isso pode ser interpretado como uma oscilação entre o discurso técnico coletado junto às fontes científicas (o pesquisador e colegas) e o discurso jornalístico que oferece uma versão popular desse discurso técnico.

A modalização oscilante nas notícias de PC pode ser definida como uma “insegurança discursiva” entre credibilidade científica e foco jornalístico; entre discurso técnico reportado e discurso jornalístico. O Exemplo 2 ilustra o uso frequente de uma modalização categórica, com alto grau de assertividade na linha de apoio (logo abaixo do título da notícia) e outra modalização que atenua a assertividade do enunciado, mais perto do final da notícia, quando o pesquisador comenta resultados e aplicações da pesquisa. Ao mesmo tempo, há uma modalidade categórica (**set to**) que faz com que o texto se torne menos suscetível a dúvidas e um baixo comprometimento modal que possibilita inclusão de posicionamentos alternativos (**would potentially be**), diminuindo a responsabilidade do enunciador sobre o que é dito (FAIRCLOUGH, 1995; BEACCO et al, 2002; MOIRAND, 2003; NASCIMENTO, 2011).

Exemplo 3 [Nature#5]

Steel toughened by pancakes [título]

New treatment **set to improve** steel's properties at low cost. [linha de apoio]

(...)

Because the amount of other metals added to the alloy is low, says Morris, “the material **would potentially be** much less expensive than the competitive ultra-high-strength alloys with comparable toughness”.

Por ser um sistema rico, a modalização pode ser expressa por outras estruturas gramaticais, além dos verbos modais. Esses elementos acessórios não verbais da oração, como *perhaps, potentially*, são chamados de Adjuntos Modais na Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). Na aula de língua inglesa, é desejável que o ensino dos verbos modais seja associado ao sistema de modalização como um todo, de forma que o aluno perceba como os diferentes recursos da língua (como operadores modais finitos e adjuntos modais) se combinam para expressar diferentes graus de assertividade dos enunciados e para promover ou reduzir a expansão dialógica do texto. A partir dessa percepção rica dos enunciados, o aluno desenvolverá competências de letramento crítico para se posicionar como mais ou menos alinhado com as proposições dos textos.

3. Popularização da ciência como processo social e suas implicações para o ensino de ILE

Ao trazer exemplares de diferentes gêneros de PC (reportagem, notícia, teledocumentário etc.) para a sala de aula de língua estrangeira, o professor estará encorajando o interesse de leitores sobre ciência contemporânea, tornando-a mais acessível aos alunos (PARKINSON; ADENDORFF, 2004). A introdução de textos de PC no ensino pode desafiar a visão popular de que a ciência é autoritária ou difícil, uma vez que em textos de PC as ideias devem ser vistas e desafiadas como uma discussão aberta ao debate (Idem).

Na sociedade do conhecimento do século XXI (a “era da ciência”, segundo Bourdieu e Wacquant, 2001, p. 5), veem-se as competências linguísticas e o conhecimento sobre conceitos científicos como valores que demarcam as instituições e os papéis sociais. A rede discursiva que forma a cultura contemporânea se caracteriza pela comodificação da ciência e da tecnologia (FAIRCLOUGH, 1995; BEACCO et al., 2002). Exemplos dessa comodificação são os ciclos de palestras pagas como o “Fronteiras do Pensamento”, em Porto Alegre, os sofisticados aparelhos

eletrônicos como os iPhones e iPads, o argumento de que nível salarial e nível de escolaridade formal crescem proporcionalmente.

O problema é que apenas uma ínfima parte da população tem acesso à ciência, conforme demonstram os resultados dos Relatórios PISA 2000⁶⁶, 2003⁶⁷ e 2006,⁶⁸ da OECD-Organisation for Economic Co-operation and Development (www.pisa.oecd.org). Segundo esses relatórios, grande parte da população brasileira de 15 anos apresenta resultados insatisfatórios na aprendizagem de matemática, linguagem e outras ciências; seu conhecimento e interesse por letramento científico é mínimo; e sua consciência das oportunidades que o letramento científico oferece é praticamente inexistente. É no âmbito das salas de aula de línguas que qualquer letramento científico (artístico, musical, numérico, linguístico, físico, químico, biológico etc.) pode se concretizar, e onde é possível discutir o papel da linguagem na constituição das atuais condições da vida social.

Podemos pensar que o acesso ao repertório de conhecimentos gerados pela ciência é um dos principais meios de qualificação das condições de vida em sociedade, na contemporaneidade. O acesso da sociedade mais ampla à experiência científica é feito por meio da publicação de uma notícia ou de uma reportagem de PC, sobre um tema estudado pela comunidade científica de uma determinada área, para um público formado por não-especialistas, com diferentes graus de interesse e formação em questões de ciência e tecnologia (MYERS, 1990, p. 145; 2003, p. 265; CERRATO, 2002, p. 1). Essa configuração discursiva da PC, em seus diversos gêneros, pode funcionar tanto para democratizar o acesso ao conhecimento, quanto para reificá-lo como bem pertinente a segmentos específicos da sociedade. O desenvolvimento da tecnologia e da comunicação e a conscientização a respeito da importância da ciência, para distribuição do poder político e melhor qualidade de vida, têm ajudado a derrubar as “paredes” do mundo científico (CALSAMIGLIA; FERRERO, 2003, p.2). Tal avanço se dá graças às práticas jornalísticas que representam a ciência e os cientistas, os quais são chamados a contribuir para a formação da opinião pública.

Estudar a PC se justifica em função da frequência com que os materiais didáticos, aprovados no Programa Nacional do Livro Didático-Ensino Médio (PNLD-EM) 2012⁶⁹ de língua estrangeira,

⁶⁶ Disponível em <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/30/19/33683964.pdf>.

⁶⁷ Disponível em <http://pisacountry.acer.edu.au/index.php>.

⁶⁸ Disponível em <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9807011E.PDF>.

⁶⁹ Ver mais informações em <http://www.finde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>. Acesso em 10 jun 2011.

enfocam diferentes gêneros de PC como objeto de análise e de ensino da linguagem. Partimos do pressuposto de que a pesquisa (sobre temas como linguagem, discurso, gêneros discursivos e prática social) deve informar qualquer proposta pedagógica de língua estrangeira consistente, para que essa se baseie em uma concepção da léxico-gramática integrada à produção de sentido na interação social.

A coleção *Prime* (DIAS; JUCÁ; FARIA, 2009), aprovada pelo PNL D-EM, por exemplo, tem como foco o inglês para o ensino médio, e suas atividades têm como propósito contribuir para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver habilidades de leitura crítica sobre uma diversidade de gêneros discursivos escritos. Nesse contexto, a unidade 4 do livro *Prime 2* (segundo ano do ensino médio), por exemplo, chama atenção para o gênero notícia de PC e, em outras unidades, para outros gêneros que também discutem ciência.

Esse enfoque se justifica evidentemente em função de que alunos que seguem para a universidade devem ler textos de cunho científico, portanto, um gênero discursivo como a notícia de PC é porta de entrada para que eles desenvolvam a habilidade de leitura do discurso da ciência em inglês. As versões popularizadas do discurso da ciência têm como característica: 1) um menor uso de termos técnicos do que em artigos acadêmicos que servem de fonte para a notícia de PC; 2) a explanação de termos técnicos simples, normalmente ausentes de artigos científicos, por meio de elaboração (aposto e glosa); e 3) o discurso jornalístico que se caracteriza por um tom mais assertivo, menos modalizado do que aquele adotado no discurso científico.

A fim de exemplificarmos a relação entre a pesquisa sobre o gênero notícia de PC e atividades didáticas em aulas de ILE, exploramos dois conteúdos destacados neste artigo: a modalização e o discurso reportado (direto e indireto). As atividades têm como base uma notícia de PC (BBC≠7), parte do *corpus* analisado pelo grupo, conforme Anexo 1. As atividades são apenas o recorte de uma atividade maior sobre o gênero notícia de PC, por isso partimos do pressuposto que o aluno já tenha realizado as atividades de pré-leitura. Sendo assim, apresentamos apenas os exercícios referentes à modalização e ao discurso reportado (direto e indireto), conforme os exemplos que seguem.

**Para que servem operadores modais
e discurso direto e indireto?⁷⁰**

1. Depois de termos realizado atividades de pré-leitura e leitura geral e intensiva, vejamos como certos elementos de modalização nesses textos colaboram para estabelecer relações entre o autor, o leitor e o texto. Já sabemos que notícias de PC apresentam uma modalização mais categórica do que artigos acadêmicos. Substitua os auxiliares ou adjuntos modais destacados abaixo por outros que, conforme o caso, conferem um grau de maior ou de menor certeza à proposição. Em seguida, explique a diferença de sentido ao substituir esses operadores modais.

a) If the same effect **could** () be achieved in humans, which also carry the gene, it is hoped it **could** () lead to new ways to fight obesity and diabetes.

b) "It **could** () explain why so many people struggle to lose weight, and suggests an entirely new direction for developing medical treatments that address the current epidemic of diabetes and obesity".

c) "**Maybe** () if you **could** () affect this gene, even just a little bit, you **might** () have a beneficial effect on fat."

The next step **will** () be to probe further the exact mechanisms by which the gene exerts its control.

d) A single gene **can** () keep in check the tendency to pile on fat, scientists have shown.

2. Além do discurso direto, há outra estratégia para apresentar a fala de alguém na notícia de PC: o discurso indireto, conforme os exemplos abaixo.

Their work **suggested** that the gene acts as a high-level master switch that tells the body whether to accumulate or burn fat.

Dr Graff **said** this increased the potential to manipulate its effect to treat obesity.

Dr David Haslam, clinical director of the National Obesity Forum, **warned** that it could take many years to develop genetic treatments for obesity.

⁷⁰ As atividades 2, 3 e 4 adaptadas de ZIEGLER (2012).

3. O discurso indireto é a voz de alguém reportada pelo jornalista (autor da notícia). Indique os verbos que o jornalista utilizou para construir o discurso indireto no texto.

4. Observamos que esses verbos diferem em termos de graus de comprometimento do jornalista com a pesquisa que está sendo reportada, conforme explicação abaixo.

Their work **suggested** that the gene acts as a high-level master switch that tells the body whether to accumulate or burn fat.

Dr Graff **said** this increased the potential to manipulate its effect to treat obesity.

Dr David Haslam, clinical director of the National Obesity Forum, **warned** that it could take many years to develop genetic treatments for obesity.

Em textos em inglês, alguns recursos linguísticos, como os verbos acima, são usados para indicar avaliação sobre o conteúdo apresentado no texto, neste caso, uma pesquisa científica que está sendo reportada na notícia de PC. Em textos científicos, a opinião pode indicar, dentre outras coisas:

- a concordância ou discordância do autor com o conteúdo (conceitos, método, resultados, conclusões);
- o grau de certeza do autor em relação às afirmações que está fazendo ou informações que está apresentando.

Identifique os atos de fala indicados pela voz do autor por meio dos processos verbais (*to alert, inform, question, say, suggest, warn*). Que diferentes sentidos eles produzem para o leitor? Considere, por exemplo, o verbo *to suggest* em comparação a *to demonstrate*.

Como podemos perceber, as atividades sugeridas acima são algumas das muitas possibilidades para explorar o gênero notícia de PC em sala de aula, permitindo aos alunos analisar a língua em uso e, ao mesmo tempo, explorar conteúdos comumente trabalhados nas aulas de ILE. Há outras possibilidades de trabalharmos com o gênero notícia de PC, pois, além da modalização e o discurso reportado, há vários conteúdos a serem explorados, como por exemplo, a estrutura retórica, as relações lógicas entre proposições, aposto e glosa como recursos de elaboração da informação. O trabalho com dois gêneros ao mesmo tempo também pode ser um trabalho rico se quisermos comparar a

função, o conteúdo, os papéis e relações entre participantes em cada gênero.

Possibilitar a leitura de textos que permitam o acesso da sociedade à ciência como uma das várias manifestações da cultura, colocando-a no campo da participação popular (GERMANO, 2005) de maneira crítica, é tarefa da educação linguística. Nesse contexto, acreditamos que resultados de pesquisa deixam entrever possíveis implicações pedagógicas para a sala de aula de línguas. Com este artigo, pretendemos contribuir com dados e *insights*, produzidos com as bases teóricas da Linguística Aplicada, que informem a área de ensino de ILE, chamando a atenção para a relação entre linguagem e sociedade, para o modo como práticas sociais situadas são discursivamente construídas.

Ao defendermos o conhecimento contextualizado da léxico-gramática no gênero, partimos de uma visão da linguagem que pode ser representada como um contínuo entre o extremo da instância imediata de uso da linguagem – a fonologia/grafologia – até o extremo mais abstrato – o discurso (Figura 1).

A linguagem é uma metáfora para a realidade social (desempenha uma metafunção de representar a realidade social) assim como a realidade social é uma metáfora para a linguagem (MARTIN, 1992, p. 494). Os gêneros discursivos enquanto processos sociais combinam elementos lingüísticos fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos/pragmáticos, textuais e discursivos, articulados como um todo na linguagem usada em contextos recorrentes da experiência humana.

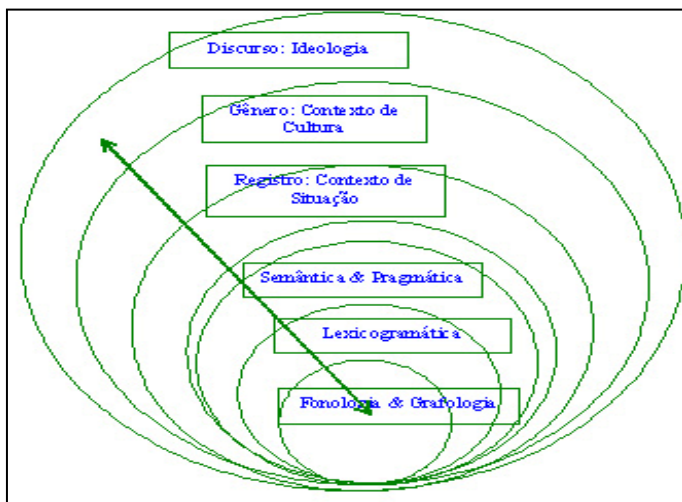


Figura 1- Representação da estratificação dos planos comunicativos (lingüístico e contextual), ligeiramente alterada de Martin (1992, p. 496) e de Hendges (2005, p. 06).

A análise de gêneros proposta aqui toma por referência essa planificação da linguagem, os elementos desses vários planos que são instanciados ao mesmo tempo numa interação. Assim, para estudar um gênero, é relevante examinar as relações entre texto e contexto de situação quanto ao modo como os elementos do texto se relacionam àqueles do contexto, como a atividade em andamento, as relações entre os participantes da atividade e o papel e a organização da linguagem estão representadas no texto e como este diz respeito ao contexto em que a interação social, à qual ele corresponde, acontece.

Dentre a variedade de esferas de atividades sociais com seus respectivos gêneros como a arte (poemas ou letras de músicas), o mundo da vida cotidiana (receitas culinárias ou histórias em quadrinhos), o mundo do trabalho (cartas de pedido de emprego), a comunicação midiática também tem seu funcionamento em gêneros discursivos em seu papel de popularizar o conhecimento científico entre leitores não especialistas, como o gênero notícia de PC.

A recontextualização do discurso de vários segmentos da sociedade pode tomar um lugar de destaque na mídia impressa ou eletrônica, se conseguir preencher a tradicional lacuna entre a comunidade científica e o público em geral (CALSAMIGLIA; FERRERO, 2003, p.147). Uma visão otimista da prática social de PC

no Brasil identifica-a como ação cultural libertadora (GERMANO, 2005), que pode colocar a ciência no campo da participação social ao divulgar versões popularizadas do conhecimento científico. Também na Europa, pesquisadores ressaltam a possibilidade da participação popular nos debates, em torno da ciência, por meio do discurso de PC (CALSAMIGLIA; VAN DIJK, 2004; BEACCO et al, 2002). No entanto, as pesquisas em nosso grupo, tanto em exemplares de notícias de PC em inglês quanto em português, (LOVATO, 2010) atestam uma exclusão sistemática da voz do público nas versões popularizadas do discurso da ciência.

Frente à lacuna nas políticas governamentais no que se refere à socialização do conhecimento científico, a fim de que esse reverta em benefício da população (SANTOS, 2001, p. 5), acreditamos que, ao oferecer uma versão popularizada dos artigos científicos, as notícias de PC podem contribuir para dar acesso a um conhecimento antes exclusivo de cientistas.

Considerações finais

Neste trabalho, exploramos a inter-relação entre o ensino de inglês como língua estrangeira e o gênero notícia de PC. Para tanto, demonstramos, por meio dos resultados de pesquisas, o processo de recontextualização posto em funcionamento por meio da intertextualidade (*direct and indirect reported speech*) e pela modalização (*modal verbs*), dois dos componentes linguísticos característicos do gênero notícia de PC, e que são comumente estudados nas aulas de ILE. Tais recursos tornam possível a transferência de parte do conteúdo ideacional do contexto da ciência para o da mídia. Definimos o processo de PC como a recontextualização de referentes contidos em textos científicos para os meios de comunicação populares, visando a conectar a população não especialista com o discurso da ciência (ARNT, 2010; ARNT; SOCOLOSKI, 2010; MOTTA-ROTH, 2010; SOCOLOSKI, 2010).

Ao contrário do que se pensa, a PC não busca remediar a falta de conhecimento do público não especializado e sim colocar a ciência no campo da participação popular, ao divulgar versões não especializadas do conhecimento científico, assim como opiniões e ideologias (MARCUIZZO, 2009, p.3). Ao explorar os discursos, textos e práticas de PC em sala de aula, estaremos encorajando nossos alunos a dar um primeiro passo em direção ao letramento científico em inglês, tanto ao final do ensino fundamental quanto no ensino médio (MOTTA-ROTH;

LOVATO, 2009, p. 235). Buscamos proporcionar subsídios relevantes, tanto para o ensino de línguas quanto de ciências, em relação ao modo como os conceitos e as ligações entre ciência e sociedade são constituídos no discurso (Idem), com base na Análise Crítica de Gênero.

Os resultados das pesquisas relatadas neste trabalho apontam a existência de uma “visão canônica” de ciência em sua popularização, pois pressupõe dois discursos separados: um discurso de autoridade, dentro das instituições científicas, e um discurso público externo a elas (MYERS, 2003, p.266). Por outro lado, esses resultados também nos fazem pensar na existência de uma rede de cultura científica feita das conexões entre pontos, entre discursos, instituições, pessoas, atividades e gêneros discursivos que, em maior ou menor grau, trazem o produto do conhecimento para mais perto de nós, levando-nos a refletir sobre o papel e os benefícios da ciência para nossa vida e tornando-nos mais informados para exercer nossa cidadania.

Em última instância, acreditamos que o processo de PC deve ser visto tanto como 1) uma prática discursiva de produção, distribuição e consumo de textos na sociedade, com o fim de tornar acessível ao público não especialista o conhecimento gerado na pesquisa científica; quanto como 2) uma prática social e cultural de popularização de conhecimentos em todas as áreas (artístico-visuais, musicais, históricos, matemáticos, químicos, linguísticos, químicos, biológicos etc.), sob uma visão rica e plural de ciência.

Referências

ARNT, J. T. O gênero discursivo notícia de popularização da ciência no livro didático. In: IX ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL - CELSUL, 2010, Palhoça. *Anais...* Palhoça: UNISUL, 2010.

ARNT, J. T.; SOCOLOSKY, T. O gênero discursivo notícia de popularização da ciência no livro didático. *Expressão*, Santa Maria/CAL/UFSM, 2010.

BAKHTIN, M. M. Epistemologia das ciências humanas. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1974/1992, p. 399-414.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 4ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BHATIA, V. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum, 2004.

_____. Interdiscursivity in professional communication. *Discourse & Communication*, v. 4, n. 1, p. 32-50, 2010.

- BEACCO, J.; CLAUDEL, C.; DOURY, M. PETIT, G; REBOUL-TOURE, S. Science in media and social discourse: new channels of communication, new linguistic forms. *Discourse Studies*, v. 4, n. 3, p. 227-300, 2002.
- BECKER, J.; GIERING, M. E. O discurso relatado em textos de divulgação científica midiática constituídos pela relação de Solução. *Revista Signos*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Monográfico N° 1, Número Especial, 2010 / 43, p. 27-44, 2010.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. New liberal speak: notes on the new planetary vulgate. *Radical Philosophy*, n. 105 - January/February, p. 1-5, 2001.
- CALSAMIGLIA, H.; FERRERO, C. L. Role and position of scientific voices: reported speech in the media. *Discourse studies*. v. 5, n.2. London, Thousand Oaks, CA and New Delhi: Copyright, p. 147-173, 2003.
- CALSAMIGLIA, H.; VAN DIJK, T. A. Popularization discourse and knowledge about the genome. *Discourse & Society*, v.15, n. 4, p. 369-389, 2004.
- CERRATO, S. Pop-science on the Internet: How ULISSE makes the ends meet. In: Proceedings of the Informing Science + IT Education Conference. Cork, Ireland. 2002. Disponível em: <http://proceedings.informingscience.org/IS2002Proceedings/papers/Cerra19%5Uliss.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- DIAS, D.; JUCÁ, L.; FARIA, R. *Prime: inglês para o ensino médio*. São Paulo: Macmillan do Brasil, 2009.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- _____. *Midia discourse*. London: Longman, 1995.
- _____. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London/New York: Routledge, 2003.
- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. (Orgs.). *Introdução à GSF em língua portuguesa*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2010.
- GEHARDT, L. B. A representação dos atores sociais e o processo de reformulação em notícia de popularização científica. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência*. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. v. 1, p. 63-70. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volume1>>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- _____. *A didatização do discurso da ciência na mídia eletrônica*. 2011. 184 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011.
- GERMANO, M. G. Popularização da ciência como ação cultural libertadora. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, Recife, 19 a 22-setembro de 2005. p. 1-18.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold, 2004.

- HENDGES, G. R. *A genre and register analysis of electronic research articles from a systemic functional perspective: new medium, new meanings*. PHD project. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2005.
- LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político e divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-253.
- LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. v. 49, n.2, p. 455-479, Jul./Dez. de 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>> Acesso em: 30 abr. 2012.
- LOVATO, C. dos S. *Análise de gênero: investigação da organização retórica de notícias de popularização da ciência na revista Ciência Hoje online*. 2010. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.
- MARCUZZO, P. O gênero notícia de popularização da ciência: objetivo comunicativo e organização retórica. *Interdisciplinar*. v. 9, p. 91-99, 2009.
- _____. *Ciência em debate? Análise do gênero notícia de popularização científica*. 2011. 175 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.
- MARTIN, J. E. *English text: system and structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins, 1992.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p. 17-29.
- MILLER, C. Genre as social action. *Quarterly Journal of Speech*, v. 70, p. 151-167, 1984.
- MOIRAND, S. C. Communicative and cognitive dimensions of discourse on science in the French mass media. *Discourse Studies*, v. 5, n. 1, p. 175-206, 2003.
- MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Eds.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006. p. 145-163.
- _____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. *D.E.L.T.A*, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.
- _____. A popularização da ciência como prática social e discursiva. In: MOTTA-ROTH, D.; GIERING, M. E. (Orgs.). *HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência*. 1 ed. Santa Maria, RS: PPGL Editores, 2009. v. 1, p. 130-195. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/hipersaberes/volumel>>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- _____. Sistemas de gêneros e recontextualização da ciência na mídia eletrônica. *Gragoatá* (UFF), v. 28, p. 153-174, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; [HEBERLE, V. M.](#) O conceito de "estrutura potencial do gênero" de Ruqayia Hasan. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. 1 ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2005. p. 12-28.

MOTTA-ROTH, D.; LOVATO, C. S. Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/UNISUL, v. 9, n. 2, p. 233-271, 2009.

MOTTA-ROTH, D.; MARCUZZO, P. Ciência na mídia: análise crítica de gênero de notícias de popularização científica. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte/UFMG, v. 10, n. 3, p. 511-538, 2010.

MYERS, G. *Writing biology: texts in the social construction of scientific knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press, 1990.

_____. Discourse studies of scientific popularization: questioning the boundaries. *Discourse Studies*, v. 5, n. 2, p. 265-279, 2003.

NASCIMENTO, F. S. 'GM crops may be harmful to the environment': graus de autoridade e assertividade em notícias de popularização da ciência. 2011. 114 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

[PARKINSON, J.](#); [ADENDORFF, R.](#) The use of popular science articles in teaching scientific literacy. *English for Specific Purposes*, v. 23, n. 4, p. 379-396, 2004.

PINHEIRO, N. F. Saúde Masculina: Invisível até na TV. In: XXXIV Congresso Nacional de Ciências da Comunicação, 2011, Recife. *Anais eletrônicos...* Recife: PE, 2011. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2011/resumos/R6-3027-1.pdf>>. Acesso em: 30 abr 2012.

PINTON, F. M. O ensino de produção textual escrita na revista Nova Escola – uma análise de discurso crítica. *Veredas*. v. 1, n. 15, p. 338-350, 2011.

SANTOS, R. L. *Metáforas lexicais em estruturas verbais e mentais em notícias de popularização da ciência*. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

SANTOS, T. Ciência na mídia: um desafio para cientistas e jornalistas. *Minas faz ciência* (FAPEMIG), 8, p. 4-9, 2001.

SCHERER, A. S. Intertextuality in science popularization news. *Ao Pé da Letra*, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 25-49, Julho a Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2012.2/Vol-12-2-Analise-Scotti.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SILVA, E. A. Verbal and mental processes in science popularization news. *Ao Pé da Letra*, Recife/UFPE, v. 12, n. 2, p. 69-90, Julho a Dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www.revistaaopedaletra.net/volumes/Volume%2012.2/Vol-12-2-Eliseu-Alves.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

SOCOLOSKI, T. Ensino de leitura em Língua Inglesa com foco em notícias de popularização da ciência. In: VI SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE LINGUAGEM E ENSINO (SENALE), 6., Pelotas. *Anais...* Pelotas: UCPEL, 2010.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1995.

ZIEGLER, F.L.S. Da teoria à prática: proposta de atividades didáticas com base nas tendências contemporâneas de ensino e aprendizagem de ILE. In: *VI Mostra de Trabalhos em Andamento*. 2012. Santa Maria. Labler - UFSM.

Anexo

BBC NEWS

Home News Sport Health IT Weather Language

Search

Low graphics | Accessibility help

Watch One-Minute World News

Last Updated: Tuesday, 4 September 2007, 23:54 GMT 00:54 UK

E-mail this to a friend Printable version

News services
Your news when you want it

News Front Page

- Africa
- Americas
- Asia-Pacific
- Europe
- Middle East
- South Asia
- UK
- Business
- Health**
- Medical notes
- Science & Environment
- Technology
- Entertainment
- Also in the news

Gene 'controls body fat levels'


A single gene can keep in check the tendency to pile on fat, scientists have shown.

The University of Texas team manipulated the gene, called *adipose*, to alter the amount of fat tissue laid down by fruit flies, worms and mice.

If the same effect could be achieved in humans, which also carry the gene, it is hoped it could lead to new ways to fight obesity and diabetes.

The study is published in the journal *Cell Metabolism*.

Lead researcher Dr Jonathan Graff said: "From worms to mammals, this gene controls fat formation."



Obesity may be at least partly in the genes

"It could explain why so many people struggle to lose weight, and suggests an entirely new direction for developing medical treatments that address the current epidemic of diabetes and obesity.

"Maybe if you could affect this gene, even just a little bit, you might have a beneficial effect on fat."

“ Maybe if you could affect this gene, even just a little bit, you might have a beneficial effect on fat ”

Dr Jonathan Graff
University of Texas

The *adipose* gene was discovered in fat fruit flies more than 50 years ago, but scientists had not pinned down its exact role.

The Texas team used several methods to turn the gene on and off at different stages of the animals' lives and in various parts of their bodies.

Their work suggested that the gene acts as a high-level master switch that tells the body whether to accumulate or burn fat.

Health impact

Mice with experimentally increased *adipose* activity ate as much or more than normal mice.

However, they were leaner, had diabetes-resistant fat cells, and were better able to control insulin and blood-sugar metabolism.

In contrast, animals with reduced adipose activity were fatter and less healthy, and had diabetes.

The researchers also showed that gene activity could be turned up or down, not just on or off.

Dr Graff said this increased the potential to manipulate its effect to treat obesity.

The next step will be to probe further the exact mechanisms by which the gene exerts its control.

Dr David Haslam, clinical director of the National Obesity Forum, warned that it could take many years to develop genetic treatments for obesity.

In the meantime, he said, the only way to tackle the problem effectively was to encourage people to eat healthily and take exercise.

"I don't want patients coming to me saying: 'It's not what I eat, it's all in my genes'," he said.

"Don't give my patients another excuse to be victims."

Fonte: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/health/6977423.stm>

**O GÊNERO DISCURSIVO RELATÓRIO DE ATIVIDADE
EXTERNA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
REFLEXÕES E ANÁLISES⁷¹**

**THE DISCURSIVE GENRE EXTERNAL ACTIVITY IN THE
PROFESSIONAL EDUCATION:
REFLECTIONS AND ANALYSES**

*Fernanda Pizarro de Magalhães
(IFSul/UCPel)*

RESUMO: Considerando a necessidade de redimensionar a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida no ensino de língua materna da Educação Profissional, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma análise, sob enfoque enunciativo-discursivo, do gênero Relatório de Atividade Externa, gênero de efetiva circulação na esfera empresarial, área de atuação do aluno egresso do ensino profissionalizante. Em termos teóricos, o estudo tem respaldo nos postulados do Círculo bakhtiniano, em sua concepção de linguagem como criação coletiva integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”; de língua, como lugar de interação, cujos sentidos são produzidos por interlocutores em um dado contexto social, histórico, ideológico; de gênero, como enunciados recorrentes que orientam o agir em conjunto. Em termos metodológicos, este estudo se apoia em três categorias de análise: situacional, composicional e axiológica, as quais representam percursos capazes de descrever e interpretar o gênero em estudo. O *corpus* é formado por 12 exemplares de Relatórios de Atividade Externa, das áreas de Química, Eletrônica e Edificações e também por entrevistas realizadas com produtores do gênero em empresas das referidas áreas. De modo geral, o trabalho vem reiterar a postura de que a escola só adotará uma perspectiva enunciativo-discursiva quando compreender que o gênero precisa ser visto sob a ótica da esfera da atividade, espaço de refração da realidade, e a presente pesquisa representa a concretização de uma proposta nessa direção.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Discursivo; Educação Profissional; Círculo Bakhtiniano.

ABSTRACT: Considering the need to reevaluate the pedagogical practice that is being developed in native language teaching far as

⁷¹ Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa intitulada *Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da Educação Profissional: reflexões, análises e possibilidades* (Magalhães, 2007)

Professional Education is concerned, the present study has for objective to analyze from a discursive perspective a genre that really circulates in a professional context, which is the External Activity Report. In theoretical terms, the study is supported by the views of the Bakhtin Circle in its dialogic concept of language as a collective creation of an integral dialogue between the cumulative I and the interlocutor; of language, as a place of interaction whose meanings are produced by interlocutors in a given social- historical and ideological context; of genre, as recurring utterances that guide action as a collective event. In methodological terms, the study considered three levels of analysis: situational, compositional and axiological, which represents ways of interpreting and describing the genre being studied. The data comprehends 12 exemplariness of External Activity Report, which circulates effectively in Chemistry, Electronic and Edifications companies, and interviews made with genre writers/producers in such companies. In general terms, this work confirms the idea that the school will only adopt an enunciative discursive perspective when it realizes that genre needs to be seen in the sphere of activity, as a reflection of reality. The present study, as a whole, represents the realization of a proposal in that direction.

KEYWORDS: Discursive Genre; Professional Education, Bakhtin Circle.

Introdução

Ainda que sejam significativas as mudanças ocorridas no modo de vida das sociedades nos últimos tempos, decorrentes principalmente dos avanços tecnológicos, a comunicação, em especial, a escrita, continua sendo fortemente utilizada na organização e no estabelecimento de relações interpessoais, representando, por vez, fator de vantagem ou desvantagem social. Nesse sentido, professores de Língua Materna vêm constantemente se questionando sobre o processo de aprimoramento das habilidades linguísticas do aluno e buscando na literatura subsídios que possam contribuir de forma eficiente para o processo de ensino e aprendizagem de língua materna, em sala de aula.

Dentre as propostas da atualidade, destaca-se a perspectiva de gênero textual/discursivo, presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999)⁷², referencial da educação brasileira, a qual tem

⁷² Os PCNs, conforme literatura da área, têm sido objeto de críticas na atualidade, demonstrando necessidade de revisão, atualização e maior abrangência. Ainda que tenham

gerado um grande número de pesquisas e trazido inúmeras contribuições para o ensino. De acordo com a perspectiva de gênero discursivo, filiada à visão enunciativo-discursiva, base das reflexões da presente pesquisa, a língua não é tomada como sistema ou conjunto de regras a ser internalizada pelo indivíduo, mas como atividade, como interação, como um constante diálogo que vai adquirindo formas *relativamente estáveis*, nos diferentes contextos da vida em sociedade e que não apenas reproduz ou reflete uma realidade, mas refrata e acrescenta o novo àquilo que já é dado.

Como, então, aplicar essa concepção de língua e as noções daí advindas dessa abordagem, no ensino de Língua Materna, em especial, no trabalho com alunos da Educação Profissional, área de investigação da presente pesquisa? Dominar o código escrito não torna o aluno bom redator de textos, nem fluente leitor. Há muito mais a mostrar e a informar a ele, há muito mais a desvendar no misterioso processo da linguagem humana, aqui, em especial, nas produções da esfera de atividade empresarial, campo de atuação do aluno egresso da Educação Profissional.

Aspectos Teóricos

Dentre as diversas perspectivas para o estudo dos gêneros encontrados na literatura da área, tomou-se como teoria nuclear para sustentação das reflexões levantadas a proposta de Bakhtin, com sua concepção dialógica de linguagem. O motivo que levou à escolha de tal abordagem, em detrimento de outras, se deve principalmente à compreensão de gênero a partir de uma concepção de língua/linguagem de caráter social, histórico e ideológico, em que gênero não pode ser dissociado de noções como interação verbal, dialogismo, atividade humana, esfera de atividade, discurso, enunciado. Assim, o que efetivamente constitui um gênero, nessa perspectiva, é a sua ligação com uma situação social de interação, é a construção do projeto enunciativo do locutor, é a relação entre locutor e interlocutor e não as suas propriedades formais, o que, nas demais abordagens, parece estar recebendo maior ênfase.

vido publicados os PCNs +, em 2002, esse material representa orientações educacionais complementares aos PCNs, servindo apenas de material de apoio no desenvolvimento das competências.

A concepção de língua e linguagem

Para o Círculo, a linguagem permeia toda a vida social e exerce um papel central na formação sociopolítica e nos sistemas ideológicos. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, encontra-se boa parte das reflexões sobre a teoria da linguagem e do dialogismo, ficando evidente que a ênfase recai na complexidade das manifestações da linguagem em situações sociais concretas e não na *langue* (Saussure), sistema abstrato, com suas características formais passíveis de serem repetidas. A proposta de Bakhtin/Volochínov é romper com o dualismo linguístico/social e instaurar um olhar para a tensão verbal/social/ideológico, pondo em evidência a noção de *interação verbal*.

A noção de interação é a base do arcabouço teórico da teoria de Bakhtin. A função da linguagem não é só de expressão do pensamento ou de instrumento de comunicação, mas também de interação. A respeito disso, afirmam os autores

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua... (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 123)

Nessa ótica, chama-se enunciação o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A palavra dirige-se a um interlocutor real e se orienta em função dele. A palavra comporta duas faces: procede de alguém e se dirige para alguém. Ela é a ponte que liga locutor e interlocutor, ela serve de expressão a um em relação ao outro e em relação à coletividade. “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, se apoia sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 113).

Bakhtin concebe a linguagem como uma criação coletiva integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Assim, a noção de dialogismo é a que melhor resume e sustenta a teoria bakhtiniana, constituindo-se em um “princípio, uma propriedade polivalente que se instaura a partir da

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

constante comunicação com o outro, ... , configurando, com isso, um princípio da ‘inconclusibilidade’, da preservação da heterogeneidade, da diferença, da alteridade”. Dessa forma, a concepção de linguagem “configura-se como uma recusa a qualquer forma fechada de tratar as questões da língua, pois sendo o dialogismo constitutivo, a interação com o outro é um pressuposto”. (DI FANTI, 2003, p.97)

O enunciado

Segundo Bakhtin, a língua efetua-se em forma de enunciados, os quais não estão situados no nível do sistema linguístico, mas no nível das relações de sentido, ou seja, no nível do discurso. O enunciado é a unidade concreta e real da comunicação discursiva, dado que o discurso só pode existir na forma de enunciados concretos e singulares, pertencentes aos sujeitos discursivos de uma ou outra esfera da atividade humana. Cada enunciado é sempre novo e irrepetível, representando um novo acontecimento, uma nova postura ativa do falante dentro de uma ou outra esfera de objetos e sentidos. E, ao mesmo tempo em que é um elemento inalienável e singular, representa apenas um elo na imensa cadeia discursiva, porque não é o primeiro nem o último dessa rede: ao mesmo tempo em que responde a enunciados anteriores, também antecipa outros que o seguem nessa cadeia. “Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p.272). Assim sendo, se por um lado os enunciados representam unidades concretas e únicas da comunicação discursiva, por outro, não podem deixar de se tocar nessa cadeia, pois estão vinculados uns aos outros, por relações dialógicas e de sentido.

Todo enunciado necessita de uma língua que o realiza, mas, como um todo de sentido, o enunciado não se limita a essa dimensão linguística; há outros aspectos constitutivos do enunciado, indispensáveis a sua compreensão, os quais estão relacionados a sua dimensão extraverbal e social.

O gênero discursivo

Para Bakhtin, a língua efetua-se em forma de enunciados, os quais são sempre únicos e concretos e refletem as características de um campo discursivo. Esses enunciados, embora sejam particulares e individuais, possuem formas típicas que estruturam a totalidade

discursiva e orientam a construção e a compreensão do enunciado. Nas palavras de Bakhtin, "...cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso". (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os gêneros discursivos, segundo o autor, são adquiridos quase da mesma forma que é adquirida a língua materna, ou seja, através de enunciações concretas que são ouvidas e reproduzidas na comunicação discursiva. Assimilam-se as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. Tanto as formas da língua como as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à consciência em conjunto. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados e construí-los em determinada forma genérica. Segundo Bakhtin (2003),

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma maneira que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam... As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p.283)

Outra característica da vida dos gêneros relaciona-se a sua constante renovação, ou seja, o seu movimento entre o novo e o velho, entre a unidade e a continuidade, entre o dado e o criado. Ao mesmo tempo em que para o falante o gênero se constitui como força reguladora para a construção e acabamento do enunciado e, para o interlocutor, como horizonte de expectativa, o gênero também se renova a cada nova situação de enunciação.

Os gêneros do discurso e os enunciados, na teoria bakhtiniana, têm um papel importante na vida da sociedade e da língua. O enunciado, o gênero e a língua representam os diferentes meios de interação sociodiscursiva. As formas da língua, no entanto, por serem mais cristalizadas, não são capazes de refletir de forma imediata e flexível as transformações da vida social; as formas genéricas do enunciado, por seu papel e lugar no conjunto da vida socioideológica, é que expressam de modo mais sensível, imediato e flexível todas essas

mudanças. São as formas do enunciado, e não as formas da língua, que têm o papel mais importante na consciência e na compreensão da realidade. Nesse sentido, os gêneros acumulam formas de conceber e de julgar o mundo, pois são eles que respondem às condições específicas de uma dada esfera.

A esfera

A noção de esfera da comunicação discursiva é compreendida nesta perspectiva como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada campo. Nas palavras do autor,

Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social. É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 33)

Para Bakhtin, é na interação verbal que a língua, os signos ideológicos, a intersubjetividade se materializam e é nela também que se articulam os fatores externos e internos à esfera. Ao tratar da interação verbal, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, o Círculo apresenta uma distinção entre a ideologia do cotidiano e os sistemas ou esferas ideológicas constituídas. A ideologia do cotidiano relaciona-se à “palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123). Já os sistemas ou esferas ideológicas constituídas dizem respeito aos domínios que possuem seu próprio material ideológico, com signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios. Constituídos “da moral social, da ciência, da arte, da religião, cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 123). Para Bakhtin e o Círculo, ambos sistemas estão em relação dialética. Sobre tal tema, lembra-se das palavras de Miotello (2008), ao dizer que: “De um lado, a ideologia oficial, como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; de outro, a ideologia do cotidiano, como acontecimento

relativamente instável; e ambas formando o contexto ideológico completo e único, em relação recíproca, sem perder de vista o processo global de produção e reprodução social”. (MIOTELLO, 2008, p.169)

Bakhtin critica a forma pobre e superficial com que os linguistas costumam classificar os estilos da língua, infringindo o requisito lógico principal de uma classificação, a sua unidade de fundamento. Para ele, essa “dificuldade é resultado direto da incompreensão da natureza de gênero, dos estilos de linguagem e da ausência de uma classificação bem pensada dos gêneros discursivos por campos de atividade” (BAKHTIN, 2003, p. 267). Assim, o autor, a partir de sua concepção sócio-histórica de gênero, propõe as diferentes esferas sociais como um princípio de organização dos gêneros do discurso. Essa proposta de organização, embasada no princípio das esferas sociais, trabalha com a noção de gênero concreto, histórico, considerando inclusive a impossibilidade de uma classificação exaustiva, em decorrência da variedade de atividades humanas e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos.

Em resumo, a esfera representa um espaço social capaz de traduzir, refratar as demandas externas, em razão da relação entre os agentes, as instituições e as obras de um determinado campo de produção cultural. Constitui-se em importante fator para se pensar as especificidades das produções ideológicas de um determinado campo de comunicação discursiva, tornando-se indispensável para o estudo e a classificação dos gêneros discursivos. A noção de esfera assume, na presente pesquisa, papel fundamental, já que permite uma compreensão mais ampla da produção ideológica do campo em estudo: o empresarial, e representa o princípio de organização dos gêneros discursivos, que aí circulam.

Aspectos Metodológicos

A fim de atingir o objetivo deste estudo, ou seja, compreender, descrever, interpretar gênero de circulação significativa na esfera empresarial – Relatório de Atividade Externa – sob a perspectiva enunciativo-discursiva, foram realizadas entrevistas com produtores/redatores de relatório, em empresas das áreas de Química, Edificações e Eletrônica, coletados 12 exemplares do gênero e formuladas três categorias de análise.

Quanto à entrevista, optou-se pela modalidade semi-estruturada, a partir da qual foram lançadas duas perguntas norteadoras: *Fale sobre a produção de relatórios na empresa* e *Fale especificadamente sobre o*

Relatório de Atividade Externa. Aspectos referentes à finalidade da pesquisa, interlocução, importância, circulação, suporte, tipos, periodicidade e linguagem quando não contemplados pela voz dos entrevistados, eram, então, questionados diretamente.

O gênero Relatório de Atividade Externa diz respeito à atividade de produção escrita, efetuada por profissionais ocupantes de diferentes funções na empresa, que tem o objetivo de relatar uma atividade desenvolvida fora da companhia, incluindo participação em congressos, cursos, seminários, treinamentos e mesmo visitas técnicas a outras empresas do setor. O material coletado compõe-se especificamente por produções assim designadas: Relatório de Viagem, Relatório de Treinamento, Relatório de Visita Técnica.

A formulação das três instâncias de análise: Situacional, Composicional e Axiológica visou principalmente à criação de um percurso metodológico que contemplasse a perspectiva socioenunciativa de linguagem, em especial a dimensão verbal e extraverbal do enunciado.

A instância Situacional, por sua vez, procurou evidenciar as condições de produção e de recepção dos gêneros em estudo, as quais orientam a ação de linguagem, ou melhor, o conjunto de parâmetros contextuais, que representam informações importantes e influenciam na produção do Relatório de Atividade Externa. O quadro abaixo apresenta, de forma resumida e objetiva, as categorias de análise desta instância, evidenciando questionamentos que deveriam ser respondidos a partir de observação, análise dos textos e, principalmente, a partir das entrevistas com funcionários das empresas.

INSTÂNCIA SITUACIONAL

CATEGORIAS DE ANÁLISE:

Finalidade comunicativa- Que circunstâncias motivam a produção do gênero na empresa? Que objetivos pretende alcançar?

Conteúdo temático – De que assunto ou tema trata o gênero? Que conhecimentos são necessários e envolvem a situação de interação?

Espaço/Meio de produção – Onde o texto é produzido? Que setor/departamento da empresa envia e qual o recebe? Onde circula e quem tem acesso? Em que suporte é veiculado?

Momento de produção – Quando é produzido? Qual é a duração e a periodicidade de produção?

Locutor – Quem produz? Qual é a sua função na empresa? Que papel social ocupa na interação? Como se constituem suas relações de poder?

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

Interlocutor – Quem recebe? Qual é a sua função na empresa? Que papel social ocupa na interação? Como se constituem suas relações de poder?

Quadro 1 - Categorias de análise da Instância Situacional

A instância Composicional buscou caracterizar os aspectos linguísticos e organizacionais do gênero. Propôs-se a evidenciar o quanto a composição dos enunciados, em especial aspectos relacionados ao estilo e à estrutura composicional, são reveladores das especificidades da esfera. É a materialidade textual, em termos de recorrência, que vai revelar padrões comunicacionais e permitir avançar na compreensão do funcionamento do gênero em estudo.

O quadro abaixo resume, de forma clara, a proposta dessa instância de análise.

INSTÂNCIA COMPOSICIONAL

CATEGORIAS DE ANÁLISE:

Descrição dos padrões de organização textual – Qual é a função desempenhada pelas porções textuais? Quais movimentos e passos são obrigatórios, opcionais, recursivos ou ordenados do gênero em análise?

Descrição das regularidades lexicais, gramaticais e textuais do gênero – Que aspectos lexicais, sintáticos, semânticos, estilísticos, coesivos, textuais (narrativos, descritivos, argumentativos, injuntivos...) são recorrentes no gênero em análise? E que significação essas escolhas assumem em decorrência das especificidades da esfera a que pertencem?

Quadro 2- Categorias de análise da Instância Composicional

Na instância Axiológica, o que se pretendeu foi adentrar no contexto de valoração da esfera, em sua dimensão social, e trazer à tona as variantes apreciativas coercitivas e ideológicas do espaço enunciativo em que é produzido o gênero Relatório de Atividade Externa. Decifrar essa *senha* conhecida apenas por aqueles que pertencem ao mesmo campo social e/ou evidenciar as avaliações próprias de um determinado grupo social, no caso, sujeitos integrantes e representantes da esfera empresarial, eis a essência dessa instância, como se pode ver no quadro que segue, mostrando as categorias de análise dessa instância.

INSTÂNCIA AXIOLÓGICA

CATEGORIAS DE ANÁLISE:

Representações da esfera – Como o gênero Relatório de Atividade Externa representa a realidade a que está vinculado? Quais aspectos são condicionados pelas especificidades da esfera empresarial? Que valores e ideologias subjazem à materialidade linguística?

Relações e papéis sociais – Que tipo de relação social o gênero relatório reflete ou estabelece? Quais papéis sociais e identidades estão envolvidos nessas produções? Como o gênero em análise contribui para a reprodução, manutenção ou mudança de certas práticas sociais na esfera empresarial?

Quadro 3- Categorias de análise da Instância Axiológica

Apesar de as três instâncias – Situacional, Composicional, Axiológica – serem descritas separadamente, elas se complementam no decorrer das análises, estando em constante articulação. Cabe ainda dizer que a construção dessas três instâncias de análise, em sua essência, nada mais representa do que a tentativa de contemplar a perspectiva de linguagem em seus elementos constitutivos: o social, o verbal e o ideológico, visão base da perspectiva enunciativo-discursiva de Bakhtin.

Análise e Discussão dos Resultados

Instância Situacional

Segundo a ABNT, o relatório é um documento no qual se expõe minuciosamente o desenvolvimento de “um ato ou de uma incumbência, o desempenho de uma comissão, o andamento de uma investigação, a evolução de um empreendimento comercial, industrial ou financeiro, etc.” (ABNT P-TB-49/67). No entanto, o contato com as empresas e as entrevistas concedidas revelou que esse conceito é limitado e restrito e não dá conta da dimensão do que representa efetivamente o relatório, na empresa. A finalidade comunicativa do relatório não consiste apenas em expor ou descrever uma atividade, tal produção traz consigo outras intenções comunicativas. A partir da fala dos entrevistados foi possível

depreender outros propósitos comunicativos⁷³, dentre os quais se destacam:

1) Registrar/documentar uma experiência como forma de organizar um acervo de informações e manter o pessoal informado;

PR1⁷⁴: a empresa só se movimenta por causa de relatório, a gente não consegue verbalizar tudo que faz, não temos nem tempo de nos comunicar com todo mundo, não teríamos tempo de estar fazendo reunião e falando, falando... Acho que tudo, tudo funciona a base de relatório, até para ter uma coisa oficial, ... tu crias um acervo de informações também, para aquelas pessoas, que entrarem na empresa, não repetirem os mesmos erros, não fazerem as mesmas pesquisas ou até continuarem aquilo que estava positivo...

2) Fiscalizar/avaliar atividades com intuito de deliberar atividades afins e dar continuidade ao processo;

PR2: Aqueles [relatórios] que eu faço pra a empresa X... eu faço uma vistoria técnica da obra. A X tem um setor lá que é de liberação de dinheiro, onde eles fazem então uma medição, a medição é para ver se aquilo que a construtora se comprometeu a executar no sentido quantitativo foi executado.... Então ali aparecem coisas que foram feitas, então eu tenho uma lista de verificação, onde tem todos aqueles itens que eu mandei pra ti...

3) Orientar tomadas de decisão;

PR1: Decisões gerenciais são tomadas baseadas nos dados descritos nos relatórios. Portanto, a relevância dos relatórios na empresa pode ser definida como um registro de dados e fatos, que enfatizam o passado, o presente ou até mesmo as tendências para o futuro. Eu acho que é fundamental, porque baseado nele [relatório] tu tem dados, tu tem informações, e tu vai poder

⁷³ A noção de propósito comunicativo, apesar de sofrer modificações ao longo da teoria, é aspecto significativo na perspectiva de Swales (1990), e embasa o modelo de análise do autor, denominado CARS (Create a Research Space), o qual procura explicitar os movimentos retóricos que compõem o gênero.

⁷⁴ As formas PR1, PR2 e PR3 remetem às entrevistas realizadas com Produtores de Relatório das empresas da área de Química, Edificações e Eletrônica, respectivamente.

fazer as tomadas de decisões. Se tu não tem informações tu vai decidir em cima de quê?

No que tange à segunda categoria, referente a temas ou assuntos tratados de forma recorrente no gênero, foi possível verificar que cada área tem suas especificidades temáticas, as quais, por questão de objetividade, não cabem serem aqui citadas, já que remetem a situações particulares, abrangendo conhecimentos específicos. É possível, no entanto, fazer algumas generalizações, relacionadas principalmente àquilo de que normalmente tratam os relatórios. A análise dos exemplares de Relatórios de Atividade Externa revelou que frequentemente emergem, nesse gênero, assuntos relacionados a: conhecimentos e/ou técnicas adquiridos, apresentações de trabalhos/experimentos, contatos estabelecidos, acordos firmados, avaliações/vistorias executadas, entre outros. Nos excertos seguintes, é possível verificar, a partir dos objetivos levantados nos exemplares de relatórios, os assuntos/temas de que tratam essas produções.

RAE²⁷⁵ - O objetivo da viagem foi **representar o Brasil** no International Workshop: Enhancing Metal in Emerging Markets, realizado em ...

RA1 - O presente relatório tem como objetivo **evidenciar a participação da empresa X** no evento Y evento que permitiu **estabelecer o “networking”, abrindo perspectivas importantes de estar em contato direto e efetivo com o que há de mais avançado** no mundo, em termos de avanços tecnológicos de pesquisa e de desenvolvimento...

No que diz respeito à terceira categoria, espaço de circulação do relatório, foi possível verificar que diferentes instâncias da empresa produzem e recebem relatórios, já que significar e registrar atividades desenvolvidas é uma prática geral da empresa. Normalmente, os relatórios produzidos por um determinado setor são enviados ao superior imediato e circulam dentro desse mesmo setor, podendo, dependendo da circunstância e relevância, serem dirigidos a instâncias mais altas. De acordo com os entrevistados, a maior parte dos relatórios, em especial os de Atividade Externa, são veiculados eletronicamente, via intranet, tendo acesso a ele, pelo menos num

⁷⁵ RA1, RA2 e RA3 remetem aos Relatórios de Atividade Externa de empresa da área de Eletrônica, Edificações e Química, respectivamente.

primeiro momento, apenas o superior imediato. O depoimento abaixo reitera tal posição.

PR1: [Sobre quem faz relatório na empresa]. A direção faz relatórios, as gerências fazem relatórios, os responsáveis fazem relatórios, as pessoas diretamente envolvidas no processo fazem relatórios. Porque, por exemplo, quando tiver uma falha, qualquer um pode registrar essa falha específica, tem formulário específico, todos são treinados, orientados a como devem preencher [sobre quem tem acesso aos relatórios] claro, daqui a pouco a pessoa está preenchendo e tem algum colega do lado e que ela pode estar vendo o que ela preencheu, mas não que seja função do colega ver, na verdade, é mais a nível gerencial e de responsáveis mesmo.

Em relação à categoria Momento de produção, foi possível constatar que esse aspecto varia de acordo com o tipo de relatório a ser produzido. Há relatórios que são considerados de rotina e seguem datas e prazos definidos, como ocorre no caso de vistorias técnicas, ou de avaliação de pessoal. Outros, porém, como no caso dos Relatórios de Atividade Externa, não apresentam periodicidade definida. Segundo os entrevistados, esses relatórios são produzidos de acordo com a necessidade e o interesse da empresa, apresentando grande variabilidade.

PR1: É, esse daí [relatório de viagem/treinamento/ visita técnica] a gente poderia considerar, talvez, a cada 2 meses digamos. Não tem uma periodicidade porque é quando acontece...

No que tange à categoria locutor/interlocutor, é possível afirmar que a produção e a recepção desse gênero está presente nos diversos setores da empresa, envolvendo pessoal de diferentes posições, cargos ou funções. É, na grande maioria das vezes, emitido a alguém de uma instância superior, seguindo, portanto, uma hierarquia determinada pela empresa. Nesse sentido, há sempre, entre ambos, locutor e interlocutor, uma relação distinta de poder. Ao locutor cabe o papel de prestador de contas, de alguém incumbido de determinada tarefa pela qual deve responder; ao interlocutor cabe o papel de avaliador, de alguém que vai julgar a experiência e conceder ou não relevância a ela. Na tentativa de atingir seus objetivos, o locutor utiliza uma série de recursos e

mecanismos linguísticos, estilísticos e pragmáticos de forma a ir ao encontro daquilo que é esperado por seu interlocutor. Dentre os aspectos mencionados pelos entrevistados, algumas marcas referentes à relação estabelecida entre locutor e interlocutor do relatório merecem destaque: utilização de linguagem formal, respeitosa, e com correção, uso de expressões de polidez, preferência pelo uso de terceira pessoa (a empresa/ o grupo) ou pelo uso de primeira pessoa do plural (nós); pressuposto de que o interlocutor tenha conhecimento de informações técnicas; menção à conduta de disponibilidade para possíveis esclarecimentos. O excerto que segue reitera essa afirmação:

PR1: Tem que ter clareza, né? Tem que ter, como se diz, uma certa hierarquia né, na forma de apresentar os dados, não vai falar de forma vulgar, numa linguagem popular, tu utiliza uma linguagem técnica, mais formal... Existe um formalismo, acho que não tem como fugir disso. Nunca uso a primeira pessoa. O “nós” se usa, fomos a tal objetivo, participamos de tal reunião, sempre na forma, não no singular. E de forma respeitosa ao superior né, prezado senhor, chefe, atenciosamente, cordialmente, coloco-me a disposição para esclarecimento, sempre tem uma finalização e uma proposição em aberto para que a gente possa se manifestar em outro momento.

Permitir ao aluno ter a consciência de que, em uma empresa, o relatório não tem apenas a finalidade de descrever uma atividade, mas, além disso, a de orientar tomadas de decisão importantes dentro de um empreendimento, a de manter seus funcionários bem informados, a de organizar seu acervo histórico, a de fiscalizar e controlar atividades dentro de um processo mais complexo é, sem dúvida, fazer com que o futuro profissional amplie sua visão de atuação e, em consequência, assuma um outro papel diante de sua produção escrita - um papel não apenas de contador ou narrador de um feito, mas de alguém que significa, reflete e se posiciona diante de um fazer. Com essa postura, sua conduta não se limitará apenas a descrever de forma pormenorizada os detalhes da atividade, mas a de utilizar mecanismos capazes de persuadir seu destinatário e atingir seus objetivos. Conceder informações referentes a *quem, como, quando, onde e por quem* o relatório normalmente é produzido na empresa é permitir ao futuro profissional construir “parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p. 93), ou ainda,

perceber o gênero como *ferramenta semiótica*⁷⁶ (SCHNEUWLY, 1994, p.160), capaz de permitir ao indivíduo realizar *ações* de linguagem nas *atividades* sociais de linguagem.

Instância Composicional

Evidenciar a Estrutura Potencial do Gênero (EPG), denominada *descrição dos padrões de organização textual*, representa trazer à tona elementos estruturais de uma atividade, os quais estão todos engajados para a realização e finalização de uma atividade mais ampla. Em termos pedagógicos, acredita-se que esse exercício de análise contribui significativamente para orientar a seleção e a organização de padrões de uso da linguagem em esfera específica de atividade, neste caso, a esfera empresarial, da qual os alunos futuramente farão parte.

Optou-se pelos termos *movimentos* para referir-se à atividade retórica mais ampla e abrangente do gênero e pelo termo *passos* para referir-se a atividades de caráter mais específico dentro de cada movimento. Cada um deles é caracterizado como sendo ou obrigatório - aquele que está presente em todos os exemplares -, ou opcional - aquele que pode estar presente ou não no texto. Além disso, pode apresentar caráter de recursividade, no sentido de ocorrer mais de uma vez no texto e de ordenação fixa/variável, remetendo à posição ou lugar no qual emerge no texto.

⁷⁶ Schneuwly, linguista genebriano, desenvolve, assim como Bronckart (2003), estudos sob a perspectiva do ISD. O autor de base vygostskiana afirma que a atividade humana é tripolar, envolvendo um sujeito que age sobre objetos e situações, utilizando objetos específicos, socialmente elaborados, que são ferramentas para a ação. O autor considera que os “gêneros se constituem verdadeiras ferramentas semióticas complexas que permitem que realizemos ações de linguagem, participando das atividades sociais da linguagem: Visivelmente há um sujeito, o falante enunciativo, que age linguisticamente (falar/escrever) em uma situação definida por uma série de parâmetros com a ajuda de uma ferramenta que aqui é o gênero, uma ferramenta semiótica complexa” (SCHNEUWLY, 1994, p. 160)

O quadro seguinte apresenta a Descrição dos Padrões de Organização Textual do Gênero Relatório de Atividade Externa.

***Descrição dos padrões de organização textual do
gênero Relatório de Atividade Externa***

Movimento 1: SITUAR O EVENTO OU A ATIVIDADE (*viagem, treinamento, visita técnica*)

Passo 1: Informar a finalidade do texto

Passo 2: Mencionar a data e o local da atividade realizada

Passo 3: Informar o objetivo da atividade

Passo 4: Fazer menção a patrocínio ou vínculo a projeto

Passo 5: Citar nomes de participantes/ pessoas envolvidas da empresa

Passo 6: Enfatizar relevância do evento, do local, e/ou de pessoas presentes

Passo 7: Movimento 2: DESCREVER AÇÕES REALIZADAS DE FORMA ORDENADA

Passo 7: Explicitar a ordenação/organização do relato

Passo 8: Caracterizar locais visitados/temas proferidos/ nome de palestrantes ou responsáveis

Passo 9: Selecionar e descrever conhecimentos/ técnicas adquiridos de forma fundamentada

Passo 10: Exaltar aspectos inovadores

Passo 11: Fazer referência a esclarecimentos realizados

Movimento 3: AVALIAR O EVENTO OU A ATIVIDADE

Passo 12: Retomar objetivo e informações importantes da atividade

Passo 13: Recomendar, desaconselhar a implementação na empresa dos conhecimentos, métodos ou técnicas adquiridos no evento, apresentando justificativas

Passo 14: Sugerir encaminhamentos efetivos a serem tomados pela empresa após a realização da atividade

Passo 15: Fazer agradecimentos

Passo 16: Disponibilizar material

Quadro 4 - Descrição dos Padrões de Organização Textual do gênero Relatório de Atividade Externa

A seguir apresenta-se um exemplo retirado do *corpus* da pesquisa como forma de materializar os padrões textuais – movimentos e passos – sistematizados para o gênero em questão⁷⁷.

Movimento 1: SITUAR A ATIVIDADE

<p>Passo 1: Informar a finalidade do texto</p> <p>Passo 2: Mencionar a data e o local da atividade realizada</p> <p>Passo 3: Informar o objetivo da atividade</p> <p>Passo 4: Fazer menção a patrocínio ou vínculo a projeto</p> <p>PA Passo 5: Citar nomes de participantes/ pessoas envolvidas da empresa</p> <p>Passo 6: Enfatizar relevância do evento, do local, e/ou de pessoas presentes</p>	<p>O presente relatório tem por objetivo apresentar os resultados da missão técnica à Alemanha realizada pelos técnicos da Empresa X, Fulano, coordenador da área x e Sicrano, coordenador da área Y, no período de 29 de abril a 05 de maio de 2000.</p> <p>A referida missão foi viabilizada pelo projeto X, tendo como ponto principal a participação na Feira Y na cidade de Colônia que é o maior encontro de expositores de equipamentos à indústria... reunindo os maiores fabricantes...</p> <p>A Missão Técnica foi composta por 7 integrantes X, Y, Z...</p>
---	--

Movimento 2: DESCREVER AÇÕES REALIZADAS DE FORMA ORDENADA

<p>Passo 7- Explicitar a ordenação/organização do relato</p> <p>Passo 8- Caracterizar locais visitados/temas proferidos/nome de palestrantes ou responsáveis</p> <p>Passo 9 – Selecionar e ressaltar conhecimentos/técnicas adquiridos de forma fundamentada</p> <p>Passo 10 – Exaltar aspectos inovadores</p> <p>Passo 11 – Fazer</p>	<p>Agenda do dia 29/05 – A programação deste dia foi uma visita a Escola Superior Técnica de Niederrhein...</p> <p>A universidade possui capacidade para 800 alunos simultâneos... Essa entidade foi desenvolvida para atender a necessidade interna...</p> <p>Responsável técnica: Sr^a. X</p> <p>Durante a visita foi apresentado ao grupo a nova versão do software de modelagem na versão 8.0...</p> <p>O ponto mais interessante da visita não foi o processo em si, nem o nível tecnológico das equipamentos... mas descobrimos que a grande maioria dos equipamentos constantes nos laboratórios eram fruto de contrato de parcerias que ...</p> <p>Agenda do dia 30/ 05...</p>
---	--

⁷⁷ Os *passos* foram formulados a partir da análise da totalidade do *corpus*, ou seja, dos 12 relatórios de Atividade Externa coletados o que faz com que nem todos sejam contemplados em um mesmo exemplar.

referência esclarecimentos realizados	a	Agenda do dia 31/05..., Agenda do dia 01/06 ...
---	---	--

Movimento 3: AVALIAR O EVENTO/ A ATIVIDADE

Passo 12- Retomar objetivo importantes da atividade	e	Ter a oportunidade de participar desta missão foi para nós uma experiência irrefutável uma vez que os conhecimentos adquiridos durante sua realização são totalmente correlatos com as ações rotineiras de trabalho. Estar diante de uma realidade completamente diferente da qual estamos habituados, nos faz perceber do que muito do que nos fascinou é extremamente possível de ser implementado....
Passo 13- Recomendar, desaconselhar implementação empresa dos conhecimentos métodos ou técnicas adquiridos no evento, apresentando justificativas	13-	Esperamos aplicar os conhecimentos adquiridos neste curto espaço de tempo de modo a incrementar ... Desta forma entendemos que os objetivos propostos para esta missão e também aos de projeto de cooperação técnica Brasil x Alemanha; fortalecimento da competitividade das empresas de pequeno e médio porte no ramo da indústria têxtil e do vestuário foram alcançados, uma vez que... resultando na melhoria da qualidade dos nossos produtos ofertados e da competitividade das empresas clientes.
Passo 14 - Sugerir encaminhamentos efetivos a serem tomados ou acordados	a serem	
Passo 15- Disponibilizar material atividade	15-	
Passo 16: Fazer agradecimentos		

Quadro 5 - Exemplificação dos Padrões de Organização Textual do gênero Relatório de Atividade Externa

De forma geral, a análise do *corpus* do trabalho revelou que os 3 movimentos sistematizados acima são estágios obrigatórios e ordenados do gênero em estudo, já que todos eles, no primeiro momento, procuram prestar informações básicas ao leitor sobre a atividade, no segundo momento, descrever de forma detalhada e fundamentada as ações realizadas e, no terceiro momento, avaliar a atividade. Em relação aos passos, pôde-se verificar que nem todos apresentam obrigatoriedade, assim como não têm ordem fixa, ou seja, podem antecipar-se ou retardar-se, de forma variada, dentro de cada movimento.

No que diz respeito à segunda categoria de análise desta instância, categoria denominada *Descrição das regularidades lexicais, gramaticais e textuais do gênero*, o que se pretendeu foi fazer um

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

levantamento dos aspectos citados em termos de recorrência, e estabelecer relação com o contexto de situação, levando em conta especialmente o quanto as escolhas estão vinculadas às intenções comunicativas.

Um dos aspectos gramaticais que merece destaque diz respeito à opção pelo uso do tratamento em primeira pessoa (singular ou plural). Dos 12 relatórios que formam o *corpus* da presente pesquisa, apenas dois utilizaram o tratamento em terceira pessoa, ou melhor, formas impessoais de tratamento como, por exemplo, a utilização da partícula *se* como indeterminação do sujeito. Cabe ainda mencionar que um deles acaba por substituir esse tratamento no final do relato, quando, então, há a avaliação e o posicionamento do redator, em relação ao evento ou à atividade. O tratamento em primeira pessoa é marcado principalmente nos verbos e pronomes oblíquos, em detrimento do uso dos pronomes pessoais retos, os quais pouco são explicitados no texto. Os exemplos abaixo ratificam a observação:

RAE 2 - Entre os dias 11 e 17 de setembro de 2006 viajei a Brasília onde participei do evento...

RAE 3- Durante a primeira semana de junho (02 a 05 de junho) estivemos em São Paulo, capital, participando das discussões...

Em relação ao tempo/modo verbal, predomina, no relato das atividades, a utilização do pretérito perfeito do indicativo, já que remete às diversas ações iniciadas e finalizadas num passado próximo, anterior à enunciação do texto.

RAE2 - A conferência sobre pegada ecológica e sustentabilidade humana abordou o conceito... Outra conferência importante foi proferida por X, o qual relatou... Além das conferências houve uma série de apresentações... No final foi criada uma rede de planejamento e gestão ambiental...

No que diz respeito a aspectos relacionados à organização textual, em especial, ao modo como ocorre a manutenção e a progressão das ideias, tomou-se como base a análise de dois mecanismos: a *progressão temática* com foco na relação estabelecida entre o tema e o rema e a *referenciação* com foco em como se dá a retomada de referentes. Em termos de progressão, foi possível verificar que, no primeiro movimento, há a tendência de se recorrer à progressão temática linear,

na qual o rema de um enunciado passa a ser tema do enunciado seguinte, sucessivamente. O exemplo que segue reitera esse dizer:

RAE1 - O presente relatório tem por objetivo apresentar os resultados da missão técnica à Alemanha realizada pelos técnicos da Empresa X, Fulano, coordenador da área X e Sicrano, coordenador da área Y, no período de 29 de abril a 05 de maio de 2000.

Já no segundo movimento, referente ao desenvolvimento do relatório, foi possível observar que, na organização textual, ocorre um mecanismo de progressão distinto do primeiro, cujos mecanismos coesivos de referenciação utilizados são bem mais amplos. Assim, a partir de um rema ordenado, ou um hipertema, mencionado no início do segmento, derivam-se temas parciais que vão compor, de forma geral e total, o movimento. O exemplo que segue ratifica a observação:

RAE2 - O evento teve conferências na parte da manhã, apresentação de trabalhos e painéis na parte da tarde e no período noturno grupos de formação da rede de planejamento e gestão ambiental e da Carta de Brasília e mini-cursos sobre Recursos Hídricos.

Na conferência o primeiro tema foi sobre como ocorreu o processo de urbanização e...

Além das conferências houve uma série de apresentações de trabalhos acadêmicos que discorreram sobre...

No final do evento foi apresentado uma Carta de Brasília, confeccionada pelos participantes do evento. Foi criada uma rede de planejamento e gestão ambiental...

Quanto ao terceiro movimento, verificou-se que nele a progressão ocorre linearmente. Os enunciados em geral remetem ao tema central mencionado inicialmente no segmento e, ao longo, ele é retomado por diferentes mecanismos de coesão de nível referencial. Nesse movimento, o que mais chamou a atenção foi o estabelecimento de relações coesivas, através do mecanismo da sequenciação, ou seja, as informações novas são normalmente acrescentadas às velhas, por conectores interfrásticos, desencadeando uma relação de sentido. Dentre essas relações de sentido, foram verificadas, predominantemente, as de explicação ou de justificativa e de conclusão. Para Koch (1990), esses conectores são também chamados de

operadores argumentativos, já que estabelecem relações pragmáticas, retóricas ou argumentativas. O exemplo abaixo confirma tal reflexão:

RAE1 - Ter a oportunidade de participar desta missão foi para nós uma experiência irrefutável uma vez que os conhecimentos adquiridos durante sua realização são totalmente correlatos com as ações rotineiras de trabalho. .. Desta forma entendemos que os objetivos propostos para esta missão e também aos de projeto de cooperação técnica Brasil x Alemanha foram alcançados, uma vez que resultando na melhoria da qualidade dos nossos produtos ofertados e da competitividade das empresas clientes.

Quanto à tipologia textual, pode-se afirmar que são diversos os tipos textuais ou as sequências tipológicas presentes no gênero em estudo, assim como há estreita relação entre os tipos textuais e os movimentos previamente sistematizados.

O movimento 1 tem como objetivo situar o evento/atividade e, nesse sentido, presta informações gerais sobre *o que, quem, quando, onde e para que* foi realizada tal atividade. Além disso, há predominância de verbos no tempo passado e eles expressam, na maioria das vezes, sentido de ação, fazendo com que se possa caracterizar esse movimento como mais próximo do narrativo. O excerto abaixo elucida tal reflexão.

RAE2 - Entre os dias 11 e 17 de setembro de 2005 viajei a Brasília, onde participei do Congresso de Direito Ambiental no qual foram abordados temas mais situados na análise da urbanização e as consequências no meio ambiente desse fato.

O movimento 2, inicialmente, caracteriza-se pela continuidade da narração, ou seja, o redator permanece contando a sua experiência e criando no destinatário uma espécie de expectativa em relação ao acontecimento, à atividade, para somente mais adiante apresentar um fim, uma resolução. Nesse movimento, o tema central (atividade/evento) é subdividido em partes, as quais são retomadas ao longo do texto, topicalizando os diferentes parágrafos. Nessas partes, a análise revelou que é comum emergir a sequência textual da descrição, em função de haver foco na percepção do espaço da atividade e nele predominar, como é característica dessa sequência a utilização de

verbos de não-mudança⁷⁸ e no tempo presente. A sequência textual expositiva é também verificada nesse segmento, pois, em algumas passagens, o foco remete à compreensão de conceitos de caráter geral, neste caso, relacionados ao conhecimento técnico e expressos por verbos de não-mudança, em especial, pelo verbo *ser* no presente. Enquanto o primeiro segmento exemplifica a presença de aspecto descritivo; o segundo, de aspecto expositivo:

RAE1 - Agenda do dia 29/05 – A programação deste dia foi uma visita à Escola Superior Técnica de Niederrhein. A universidade possui capacidade para 800 alunos simultâneos... Essa entidade foi desenvolvida para atender a necessidade interna da Alemanha. Atualmente a universidade está preparando pessoas para atuarem em outros países. A empresa X atua há 25 anos no mercado de confecções e faz parte de uma holding que possui empresas em diversos países.

Durante a visita foi apresentado ao grupo a nova versão do software de modelagem na versão 8.0. O grande destaque dessa versão é a integração com câmaras de leitura corporal. A pessoa que vai ter suas medidas reconhecidas pelo sistema é posicionada em um local pré-determinado e através de um jogo de espelhos manipula-se a imagem obtida até que se obtenha imagens paralelas. Uma câmara de vídeo capta esta imagem a qual é selecionada e transmitida...

A análise do movimento 3 revela a avaliação da atividade/evento, momento em que há a retomada dos aspectos principais e o fechamento da narração. Nesse momento, é possível verificar passagens de cunho argumentativo e injuntivo. Argumentativo no sentido de que se percebe a intenção de convencimento do produtor do relatório em relação ao seu interlocutor, ou seja, o foco centra-se em levantar um julgamento e fazer com que o interlocutor compactue com essa mesma posição apontada. Injuntivo, no sentido de que há um planejamento de comportamento futuro, ou ainda, a regulação de ações a serem tomadas não só pelo autor do relatório, mas também por todo o grupo, no caso, a empresa.

O uso repetido de advérbios intensificadores e adjetivos, assim como o de articuladores causativos/explicativos, vistos no exemplo

⁷⁸ Os verbos no presente do indicativo ora caracterizam o ambiente visitado, ora fazem atribuições a conhecimentos, conceitos ou verdades de valor universal.

abaixo, reitera a presença de aspectos argumentativos, no gênero em estudo.

RAE1 - Ter a oportunidade de participar desta missão foi para nós uma experiência irrefutável uma vez que os conhecimentos adquiridos durante sua realização são totalmente correlatos com as ações rotineiras de trabalho. Estar diante de uma realidade completamente diferente da qual estamos habituados nos faz perceber do que muito do que nos fascinou é extremamente possível de ser implementado.

RAE3 - Em função do excelente resultado obtido na Fazenda Boa Sorte, município de Palmas de Monte Alto, Vale do Iuiu, conclui-se que a validação tecnológica funcionou plenamente e o sistema de produção poderá ser adotado em toda a região de plantio de algodão do Vale Iuiu.

Para finalizar, retomam-se as palavras de Marcuschi (2008, p. 160), a quem “Todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas. Por isso mesmo, os gêneros são em geral tipologicamente heterogêneos”.

Instância Axiológica

Um primeiro aspecto representativo que caracteriza o pensar e o agir dos integrantes dessa esfera, evidenciando uma marca valorativa, diz respeito à busca constante pela inovação, produtividade e competitividade. É prática dos integrantes dessa esfera buscar, além de seu espaço físico, novas formas de conduta, de modo a tornar a empresa mais produtiva e competitiva no mercado. Buscar o novo, refletir sobre ele, transformá-lo e devolvê-lo ao ambiente são atividades rotineiras e indispensáveis nessa esfera, manifestadas pelo discurso e realizadas por diferentes gêneros, dentre os quais se destaca o Relatório de Atividade Externa. Os excertos que seguem, retirados tanto das entrevistas quanto dos exemplares dos relatórios, refletem essa especificidade da esfera, pondo em evidência seu caráter constitutivo e revelando seu modo próprio de ver e de lidar com a realidade:

PR1: ...é depende do evento, se é um congresso, vai ter palestras, vão ter informações que podem qualificar os teus

trabalhos, tu vai estar lidando com pessoas renomadas da área, então tu tens condições de crescer cientificamente.

RAE1 - Estar diante de uma realidade diferente da qual estamos habituados nos faz perceber do que muito do que nos fascinou é extremamente possível de ser implementado e que certamente contribuirá na operacionalização de projetos, na análise e emissão de pareceres técnicos e na nossa maneira de pensar.

Ora, essa constante busca pelo novo, por maiores avanços técnicos e maior produtividade está imbricada a um outro aspecto marcante da identidade da empresa, que é a busca pelo lucro. Ainda que hoje, no discurso empresarial, esse fator não figure como meta principal, sabe-se que ele é indispensável à viabilização e consequente permanência do empreendimento no mercado. Essa marca da esfera empresarial, diferentemente da anterior, não costuma emergir de forma explícita nos relatórios de Atividade Externa. No entanto, algumas passagens do material analisado sugerem ser o lucro fator valorativo na empresa e preocupação constante e propulsora de suas práticas, o que representa marca de identidade dessa esfera, como se pode ver a seguir:

RAE3 - O Encontro do algodão, configurado no V Dia de Campo, foi extremamente proveitoso para todos os presentes, evidenciando que com o uso de tecnologias apropriadas, pode-se produzir algodão de sequeiro no Vale do Iuiu, com boa produtividade, acima de 180@/ha (algodão em caroço), com custo de produção baixo, de R\$ 1.400,00/ha (U\$ 560.00) e lucro razoável de cerca de R\$ 600,00/hectare, sem a verticalização do produto, que pode elevar renda para R\$ 900,00/ha, em um período de cinco meses...

Na tentativa de obter maior produtividade, competitividade e lucratividade – aspectos percebidos como propulsores de diversas práticas na esfera – as empresas vêm desenvolvendo diferentes estratégias capazes de seduzir seu público e legitimar a imagem positiva de seu empreendimento, e esse caráter se faz evidente no *corpus* desta pesquisa. Diferentemente de tempos anteriores, quando se utilizavam de assistencialismo ou filantropia, hoje, as empresas recorrem a estratégias mais sutis, fazendo com que o consumidor/cliente se identifique com ela e a perceba como organização preocupada em resgatar valores éticos e morais, ou ainda, engajada com questões sociais e culturais. Esse caráter inovador da empresa, denominado Responsabilidade Social de Empresas (RSE), pode ser definido, com

base na literatura da área, como um conjunto de técnicas gerenciais que visam a contribuir para o desenvolvimento econômico da empresa, melhorando simultaneamente a qualidade de vida de seus empregados e de suas famílias, da comunidade local e da sociedade como um todo. Na verdade, sabe-se que representa um conjunto de técnicas gerenciais que busca garantir a sobrevivência da organização no mercado, maximizando seus resultados financeiros. A análise das entrevistas, assim como a análise do material escrito coletado, revelou que esses valores e crenças estão embutidos no discurso da esfera empresarial, representando especificidade de sua identidade. Dentre os aspectos relativos à responsabilidade social da empresa, verificados nos discursos analisados, percebeu-se que a preocupação reside em três dimensões principais: preservação do meio ambiente, qualidade de vida do funcionário e inclusão social. Os excertos abaixo reiteram respectivamente cada um desses aspectos:

PR1: Nós já fomos certificados na ISO 14001, que é uma norma internacional, que certifica as empresas que têm todos os cuidados ambientais, e agora nós estamos buscando uma certificação no sistema de gestão integrada, que compreende qualidade no meio ambiente, segurança e saúde ocupacional. Então assim normas de segurança, saúde e meio ambiente é MUITO exigido, entendeu. A gente tem muitos olhares pra dentro de uma empresa como a nossa, a gente é muito cobrado pelos órgãos ambientais.

PR2: A gente se preocupa com o bem estar dos nossos funcionários... a gente tem uma sala de lazer com mesa de ping pong, pombolim, que eles podem ficar ali na hora do intervalo, do almoço, hã, brincando, jogando, vendo televisão, têm os sofás pode dar uma cochilada, né?

PR3: Olha só aqui [o site da empresa] tu tens o que se pode chamar de política social a gente tem um monte de aspectos sociais paralelos, a gente já patrocinou muito projeto social quando a empresa tem lucro, ela patrocina, quando ela não tem lucro ela não pode patrocinar, né? É o tribunal de contas. Oh, isso aqui era um projeto que envolvia a questão ambiental, a questão de sustentabilidade, a questão de inclusão social né com crianças carentes...

Um último aspecto a ser mencionado diz respeito à questão do sigilo empresarial. Não expor informações de circulação da empresa representa impedir que a empresa concorrente tenha acesso a informações sobre seus problemas, seus objetivos, suas tomadas de

decisão, seus clientes, seus preços, enfim, impede qualquer atitude que possa vir a prejudicá-la. Esse posicionamento é marca de identidade da empresa, revela-se como uma crença e repercute nas relações internas e externas da esfera. Representa quase que um código de ética que determina como deve ser a conduta individual e coletiva de seus integrantes, no intuito de preservar o empreendimento. Tal posicionamento está efetivamente relacionado ao caráter de competitividade e ao lucro, mencionado no início da reflexão, mola propulsora das práticas dessa esfera, característica de sociedades capitalistas. O fragmento de entrevista a seguir, ainda que concedido por responsável de empresa pública, reitera essa marca de identidade própria da esfera.

PR3: [Sobre o sigilo dos relatórios] se eu mandei alguns técnicos nossos pra ele fazer, fazer por exemplo uma reunião com a empresa mãe pra discutir essa questão, por exemplo, de uma nova usina teoricamente que pudesse ser feita naquela região, pra vender energia pro Uruguai, esse relatório vai estar aí, mas ele não vai ser um relatório pra publicar até porque existe uma coisa aqui né, no nosso código de ética ali [apontando para o computador] que tu vais encontrar que nós não podemos dar, fornecer dados que sejam sigilosos ou confidenciais da empresa, e que venha a causar prejuízo pra empresa porque tu disputa mercado, né?

Refletir sobre aspectos relativos à dimensão axiológica, trazendo à tona marcas que evidenciam atitudes valorativas, juízos de valor, próprios dessa esfera, como pretendeu a presente instância, representa ir além da relação texto e contexto e adentrar em um âmbito de reflexão mais complexo de significação.

A análise do gênero Relatório de Atividade Externa, sob as três instâncias delimitadas – Situacional, Composicional, Axialógica – procurou contemplar as dimensões verbal e extraverbal da linguagem, evidenciadas por Bakhtin (2006). Considerações sobre o horizonte espacial, temporal e temático emergiram em meio às reflexões da Instância Situacional, enquanto o horizonte valorativo recebeu tratamento em instância específica, no caso, denominada Axialógica. Considerações a respeito da dimensão verbal, por sua vez, foram elucidadas sob a instância denominada Composicional. Ainda que delimitadas, sabe-se que são instâncias indissociáveis, representando apenas percursos capazes de avançar na compreensão do gênero

Relatório de Atividade Externa e contemplar a visão de linguagem, em sua dimensão mais ampla.

Conclusão

A partir da análise de um gênero de efetiva circulação na esfera empresarial, Relatório de atividade externa, o presente estudo visou efetivamente a dar conta do caráter histórico, social, verbal, cognitivo e ideológico, constitutivos da linguagem. A formulação de instâncias de análise de cunho Situacional, Composicional e Axiológico permitiu não só avançar na compreensão do gênero, mas também construir um percurso metodológico capaz de orientar o estudo e a análise de outros gêneros da área. Em relação às categorias filiadas a tais instâncias - finalidade, tema, interlocução, regularidades linguísticas e textuais, representações, relações e papéis sociais, o que verdadeiramente se objetivou foi dar conta da dimensão verbal e extraverbal, postulada pela teoria bakhtiniana. Certamente que as análises efetuadas representam apenas a leitura particular de uma dada realidade, motivada por preocupações específicas. Se as escolhas teóricas e metodológicas fossem distintas, outras leituras emergiriam dessa mesma realidade. As reflexões levantadas não só neste segmento como nos outros estão, portanto, entremeadas de subjetividade e representam apenas uma leitura construída a partir de uma posição enunciativa, com vistas a atingir objetivos específicos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Normas ABNT sobre documentação*. Rio de Janeiro: 1998. [ABNT P-TB-49/67]

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o ensino médio*. Brasília: MEC/ SEMTEC, 1999.

_____. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. : A.R. Machado. São Paulo: EDUC, 2003.

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

- DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. *Revista Veredas*, Juiz de Fora, UFJF, v. 7, n.1-2, p. 95-111, jan.-dez., 2003.
- KOCH, V. G. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MAGALHÃES, F. P. *Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da Educação Profissional: reflexões, análises e possibilidades*. UCPel, 2011, 360f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (org.). *Les interactions lecture-écriture: actes du colloque de l' Université Charles-de- Gaulle III*. Neuchâtel: Peter Lang, 1994.
- SWALES, J. M. *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

**REESCRITA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
UM ESTUDO DA PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO
RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**REWRITING IN THE INITIAL TEACHER TRAINING:
A STUDY OF THE SUPERVISED INTERNSHIP REPORT
GENRE WRITTEN PRODUCTION**

Wagner Rodrigues Silva (UFT)

Aliny Sousa Mendes (UFT)

RESUMO: Neste artigo, investigamos o processo de reescrita de relatórios de estágio supervisionado, produzidos por professores em formação inicial, numa Licenciatura em Letras. Orientada pelos pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional, a análise documental corresponde ao principal procedimento teórico-metodológico assumido na pesquisa. Foram identificadas quatro atividades linguísticas na referida prática de reescrita, as quais são aqui denominadas de (i) apagamento da informação apresentada, (ii) expansão da informação apresentada, (iii) reflexão sobre a prática observada e (iv) fuga da informação solicitada. Essas atividades foram instauradas em resposta às indicações de reescrita do professor-orientador, as quais procuraram proporcionar principalmente a reflexão crítica na escrita dos estagiários, conforme idealizado para o gênero relatório de estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação; Letramento; Texto; Linguística Sistêmico-Funcional

ABSTRACT: In this paper, we investigate the process of rewriting supervised internship reports, produced by undergraduate teachers in their Language teacher training. Guided by theoretical principles of systemic functional linguistics, the documental analysis corresponds to its main theoretical and methodological research procedures. We identified four linguistic activities in such practice of rewriting, which are here referred to (i) deletion of the information presented, (ii) expansion of the information presented, (iii) reflection on the practice followed and (iv) deviation of the requested information. These activities were introduced in response to the teacher-advisor's rewriting orders which primarily sought to provide critical reflection on the trainees' writings, as designed for the supervised internship report genre.

KEYWORDS: Evaluation; Literacy, Text; Systemic Functional Linguistics

1. Introdução

Durante a licenciatura, o professor em formação inicial, aqui denominado de aluno-mestre, realiza várias atividades que visam a desencadear o desenvolvimento acadêmico e, conseqüentemente, a profissionalização docente. Como futuro professor, o aluno-mestre precisa conhecer a realidade e os desafios que encontrará no exercício do magistério. O estágio supervisionado é uma das atividades mencionadas, quando o aluno-mestre se dirige até uma escola de educação básica, observa e ministra aulas da disciplina correspondente à licenciatura em que está matriculado. Ao final do estágio supervisionado, o aluno-mestre, normalmente, apresenta um relatório final escrito com registros de experiências vivenciadas durante as atividades práticas do estágio, bem como análises críticas sobre as situações pedagógicas presenciadas e conteúdos disciplinares trabalhados. Esse exercício de escrita possibilita a reflexão sobre a ação profissional, a qual deve nortear o trabalho do aluno-mestre, futuro professor, assim como as atividades de qualquer outro profissional.

Os relatórios podem funcionar como uma oportunidade de exercício da escrita reflexiva, servir como instrumentos de mediação na formação do professor crítico da própria prática profissional. Essa prática reflexiva responde a uma das expectativas que recaem sobre a universidade contemporânea, a saber: “a universidade parece ser o lugar, por excelência, da reflexão e do pensamento crítico. Pode-se então ser tentado a dizer que formar professores, segundo esse paradigma, é uma tarefa ‘natural’ das universidades” (PERRENOUD, 1999, p.14).

Este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa científica em desenvolvimento⁷⁹. Selecionamos como dados de pesquisa os relatórios de estágio supervisionado, produzidos por alunos-mestre, vinculados ao primeiro estágio supervisionado, ofertado na Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), *Campus* Universitário de Araguaína. Nessa disciplina, além das aulas assistidas na universidade, para subsidiar as atividades no campo

⁷⁹ Este artigo contribui para os projetos de pesquisa “Formação Inicial de professores mediada pela escrita” (CNPq/CAPES 400458/2010-1) e “Implicações dos relatórios de estágio supervisionado para a formação inicial de professores” (CNPq 501123/2009-1).

de estágio, o aluno-mestre observa aulas em escolas de educação básica. Apenas nas disciplinas subsequentes de estágio supervisionado, o aluno-mestre ministra aulas, além das observações mencionadas.

Esta pesquisa visa a analisar a intervenção do professor-orientador sobre a primeira versão escrita dos relatórios focalizados e os desdobramentos de tal intervenção na versão final dessas produções textuais. Analisamos ainda as marcas linguísticas reflexivas deixadas pelos estagiários nesses trabalhos finais das disciplinas de estágio supervisionado, nas duas versões dos textos escritos produzidos. Em outras palavras, o objetivo desta pesquisa é apresentar uma análise descritiva do processo de reescrita dos relatórios de estágio supervisionado, produzidos por professores em formação inicial, na licenciatura mencionada.

No campo da Linguística Aplicada (LA), ainda são escassas as pesquisas científicas relacionadas aos usos do relatório de estágio supervisionado como instrumento de mediação da formação inicial do professor. A título de ilustração dessas pesquisas, destacamos o trabalho de Fiad e Silva (2009) e os trabalhos de Fairchild (2009), Melo (2011), Silva (2012; 2011), e Silva e Fajardo-Turbin (2011; 2012). Esses últimos foram desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa Práticas de Linguagens em Estágios Supervisionados – PLES (UFT/CNPq), no qual está situada a pesquisa aqui apresentada. Pretendemos contribuir com os estudos linguísticos que focalizam o papel do estágio supervisionado na formação inicial do professor, em especial com as pesquisas sobre práticas de escrita na formação do aluno-mestre.

Além da *Introdução*, *Considerações finais* e *Referências*, este artigo está organizado em três seções principais. Em *Produção escrita no estágio supervisionado*, contextualizamos a atividade de produção escrita dos relatórios de estágio supervisionado, investigados nesta pesquisa. Em *Considerações teórico-metodológicas*, discutimos resumidamente a abordagem analítica proposta na linguística sistêmico-funcional, principal referencial teórico utilizado nesta investigação, além de alguns estudos desenvolvidos sobre gêneros, produtivos para a abordagem transdisciplinar da LA assumida no percurso investigativo aqui realizado. Por fim, em *Reescrita na formação inicial do professor*, analisamos os dados selecionados para este artigo, sempre tomando como referências os pressupostos teórico-metodológicos previamente trabalhados, além de apresentar algumas categorias teóricas desenvolvidas em estudos linguísticos sobre avaliação textual escrita.

2. Produção escrita no estágio supervisionado

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

Conforme resultados de pesquisa gerados num outro momento (SILVA, 2011; SILVA e FAJARDO-TURBIN, 2011), consideramos os relatórios de estágio supervisionado como gêneros discursivos híbridos, no sentido de que são compostos por elementos textuais associados a outros gêneros, resultando numa mixagem de variados gêneros, característicos de domínios sociais específicos, como o acadêmico e o escolar, onde é comum o trabalho com projetos de pesquisa e com dissertações escolares, respectivamente. Acreditamos que essa mistura de gêneros seja provocada pela ausência de uma maior sistematização do trabalho pedagógico, desenvolvido nas disciplinas de estágio supervisionado, onde a única certeza que se tem corresponde aos dispositivos legais, postos por normativas governamentais, como, por exemplo, a determinação da carga horária a ser cumprida.

Segundo Fiad e Silva (2009, p. 125), existe a possibilidade “de em novas situações interacionais, os enunciados serem relacionados a outros gêneros que já circulam no universo de comunicação”. Mas “há gêneros que requerem uma forma mais padronizada e que refletem muito pouco a individualidade de quem os produz, como os gêneros burocráticos, os documentos jurídicos e, em geral, os gêneros acadêmicos”. No tocante aos relatórios, espera-se que o aluno-mestre reflita criticamente sobre a prática pedagógica vivenciada na escola campo de estágio, considerando os saberes acadêmicos trabalhados na licenciatura, portanto, o aluno-mestre encontra-se numa situação enunciativa em que a escrita pessoal, marcada pelo envolvimento com as atividades vivenciadas no estágio, precisa ser articulada à escrita acadêmica.

Após o início da disciplina de estágio, aqui focalizada, o professor-orientador apresentou as diretrizes necessárias para a elaboração do relatório de estágio supervisionado, e estipulou um prazo para que os alunos-mestre entregassem a primeira versão do referido relatório. Essa versão foi ‘corrigida’ e devolvida aos estagiários com orientações para reescrita. Finalmente, após a entrega da segunda versão dos textos, o professor-orientador reavaliou as produções escritas e providenciou o encaminhamento dos relatórios para o Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES)⁸⁰, após conhecimento da avaliação final pelo estagiário.

⁸⁰ O Centro Interdisciplinar de Memória dos Estágios Supervisionados das Licenciaturas (CIMES) localiza-se no *Campus* Universitário de Araguaína, pertencente à Universidade Federal do Tocantins – UFT. Desde a criação desse centro, no segundo semestre de

Na turma em que foram gerados os dados analisados neste artigo, o professor-orientador do estágio supervisionado repassou aos alunos-mestre o roteiro reproduzido no *Quadro 1*, o qual deveria ser utilizado para orientar a produção escrita dos relatórios de estágio supervisionado. Os elementos a serem tematizados no referido relatório foram dispostos em ordem decrescente, de acordo com o grau de importância atribuída aos elementos pelo próprio professor-orientador. Conforme o planejamento para produção do relatório, tais elementos poderiam ganhar relevância diferenciada. Esses relatórios poderiam ser produzidos pela dupla que realizou as atividades práticas na escola campo de estágio ou individualmente, conforme fosse mais conveniente para os alunos-mestre.

Por meio do roteiro reproduzido no *Quadro 1*, o professor-orientador teria um instrumento de avaliação a ser considerado no momento do encaminhamento da atividade de reescrita dos relatórios. Após a leitura dos relatórios pelo professor-orientador, os alunos-mestre foram orientados a reescrever os relatórios de forma a atender as solicitações expressas nos comandos para reescrita, registrados ao longo do texto com o auxílio da ferramenta de *controle de alterações*, disponível no *Word*. O uso dessa ferramenta foi possível porque, na referida disciplina, os trabalhos escritos eram entregues ao professor-orientador e devolvidos aos alunos-mestre por *e-mail*.

2009, são disponibilizados para consulta pública relatórios de estágios supervisionados das Licenciaturas em Geografia, Letras e Matemática, ofertadas no referido campus. Nos próximos semestre, o centro também estará recebendo os relatórios de estágio supervisionado produzidos nas licenciaturas em Biologia, Física e Química, criadas a partir do Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

Quadro 2

- I.
Interação Professor *x* Aluno
(*atitude do professor e do aluno*)
- II.
Conteúdo Disciplinar
(*práticas de linguagem*)
- III.
Planejamento Pedagógico
(*1-plano de aula / 2-projeto pedagógico etc*)
- IV.
Materiais didáticos
(*1-livro didático / 2-caderno etc*)
- V.
Procedimentos Pedagógicos
(*1-avaliação / 2-estratégias metodológicas etc*)
- VI.
Recursos Didáticos
(*1-lousa / 2-retroprojektor / 3-televisão etc*)
- VII.
Clientela
(*1-aluno / 2-família / 3-comunidade etc*)
- VIII.
Quadro Pessoal
(*1-professor / 2-coordenador / 3-diretor / 4-secretário / 5-bibliotecário etc*)
- IX.
Infraestrutura
(*1-sala de aula / 2-biblioteca / 3-espaço de convivência etc*)

Nos relatórios analisados, algumas intervenções mais gerais foram realizadas pelo professor-orientador, nos textos escritos pelos estagiários, as quais reproduzimos no *Quadro 2*. Alguns elementos elencados no *roteiro de produção de relatório* foram cobrados pelo professor-orientador, bem como algumas adequações textuais ao gênero relatório de estágio supervisionado, as quais não são contempladas no referido roteiro, que não focaliza aspectos linguísticos próprios do gênero a ser elaborado.

1. Não encontrei momentos significativos no relatório em que vocês discutissem ou analisassem atividades, materiais didáticos ou aulas, focalizando conteúdos do ensino de língua portuguesa. Portanto, retomem as atividades didáticas, podem analisar inclusive as questões dos exercícios que aparecem no anexo, levando-os para o corpo do relatório.

2. TRAZER AS QUESTÕES PARA O CORPO DO RELATÓRIO E ANALISÁ-LAS

3. LEMBRE DOS TEXTOS SOBRE LETRAMENTO LITERÁRIO TRABALHADOS EM SALA.

4. TRAZER A ATIVIDADE E ANALISAR AQUI. LEMBRE DO TEXTO SOBRE ENSINO DE GRAMÁTICA TRABALHADO NO LIVRO DO SEMINÁRIO E DOS PCN.

5. RELATAR NA INTRODUÇÃO QUAIS FORAM AS EXPECTATIVAS DE VOCÊS AO INICIAREM O ESTÁGIO SUPERVISIONADO!

6. Vocês precisam apresentar alguma proposta ou exercício didático utilizado em sala de aula e analisar neste relatório! Quais são as contribuições do estágio para a formação de vocês como professores de língua materna? E quais as contribuições da produção deste relatório para a formação de vocês?

Quadro 2 : Intervenções gerais

Conforme analisamos na seção *Reescrita na formação inicial do professor*, apresentada adiante, as intervenções realizadas pelo professor-orientador não se limitam ao enfoque de equívocos estritamente linguísticos, na produção escrita dos estagiários. Os comandos reproduzidos no *Quadro 2* focalizam predominantemente aspectos textual-discursivos, relacionados à reflexão crítica presente no relatório, como análise de atividades didáticas e deslocamento de informações entre as seções do relatório. As alterações sugeridas, portanto, são motivadas pela adequação textual ao gênero solicitado. Ou seja, a partir das intervenções realizadas nas produções escritas dos estagiários, o professor-orientador procura contribuir de maneira significativa para a fixação das características configuradoras do relatório de estágio, tentando responder às expectativas do aproveitamento significativo do referido gênero na formação inicial do professor.

3. Considerações teórico-metodológicas

Esta pesquisa está situada no campo da LA, pois focalizamos o uso da escrita reflexiva como instrumento de mediação na formação inicial do professor. A LA é um campo de investigação científica sobre práticas de linguagem, em diferentes contextos sociais e com diferentes

propósitos interacionais. Tais investigações são orientadas pela prática investigativa interdisciplinar ou, até mesmo, transdisciplinar. O tipo de abordagem desenvolvida nesta pesquisa pode ser sintetizado a partir de Celani (2008, p. 20), quem caracteriza muito claramente a LA *“como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem”*, sendo um campo de estudo favorável à investigação do processo reflexivo, arrolado a questões de linguagem, na formação do professor.

A atividade de reescrita corresponde a uma estratégia didática produtiva para o processo de formação inicial do professor, pois permite a inserção do aluno-mestre no laborioso processo de escrita, conscientizando-o das tradicionais distorções nas práticas escolares de letramento, informadas pela concepção de escrita como produto acabado. Essas práticas escolares, provavelmente, justificam as diferentes estratégias utilizadas pelos alunos para proceder à conhecida e indesejada cópia, com suas mais diversas configurações. A partir da produção dos relatórios de estágio, a escrita acadêmica pode contribuir para a familiarização do aluno-mestre com a prática de reflexão sobre a ação, desejada para o aprimoramento profissional.

Para subsidiar a análise dos dados de pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da linguística sistêmico-funcional (LSF), que, conforme Eggins (2004, p. 2), “é cada vez mais reconhecida pela viabilidade descritiva e interpretativa, proporcionadas pelo quadro teórico disponibilizado para conceber a linguagem como uma fonte estratégica de construção de sentido”⁸¹. A LSF pode funcionar como um instrumento de análise bastante útil a outros campos do conhecimento científico, interessados em investigar fenômenos sociais, manifestados por meio de textos, em suas mais diversas configurações. Nos termos de Bárbara e Macêdo (2009, p. 95),

⁸¹ “SFL is increasingly recognized as a very useful and interpretative framework for viewing language as a strategic, meaning-making resource” (EGGINS, 2004, p. 2).

Trata-se de uma teoria estruturada de uma forma que permite mostrar, sistematicamente, por meio da linguagem, características vivas da sociedade ao se fazer a análise dos textos produzidos pelos seus participantes, desde textos informais de falantes anônimos a textos institucionais, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais. É uma teoria que utiliza um método detalhado de análise de texto em contexto, que permite explicar, com um alto grau de objetividade, como os indivíduos usam a língua e como a linguagem é estruturada em seus diferentes usos para produzir significado. Por trás desse pressuposto está uma teoria probabilística da linguagem.

Dados os objetivos desta pesquisa, pontuamos os diferentes níveis de análise linguística, focalizados nas intervenções realizadas pelo professor-orientador, assim como nas respostas elaboradas pelos alunos-mestre às referidas intervenções a respeito das demandas referentes aos usos produtivos do relatório de estágio supervisionado. Os níveis de análise linguística considerados nesta pesquisa estão sintetizados na *Figura 1*, a partir da qual resumimos os pressupostos teóricos da LSF.

Neste artigo, interessa-nos caracterizar o significado dos três estratos sobrepostos, apresentados na *Figura 1*. No círculo menor, encontramos as três *metafunções da linguagem* (*ideacional, interpessoal e textual*), as quais se manifestam no nível léxico-gramatical, representam o próprio sistema da língua. No círculo intermediário, encontramos as categorias de registro (*campo, relação e modo*), as quais se manifestam no nível semântico-discursivo, representam o *contexto de situação*, ou seja, a situação interativa mais imediata. Conforme destaques gráficos na *Figura 1*, para cada categoria de registro há uma metafunção da linguagem, as categorias de registro se materializam nas funções mencionadas. No círculo maior, encontramos a categoria de *gênero*, que manifesta o *contexto de cultura*. Tal contexto se configura por motivações pragmáticas, construídas nas interações sociais, através da história.

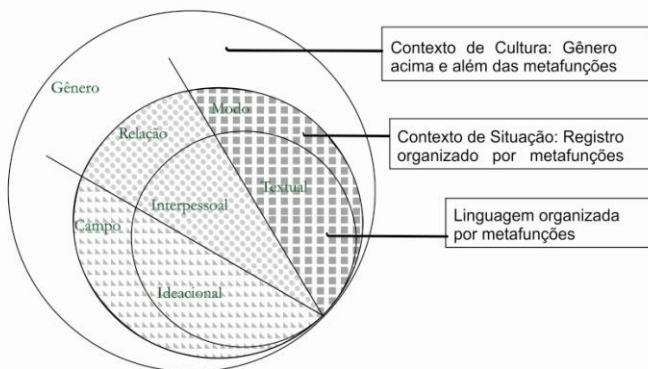


Figura 1: do contexto de cultura às metafunções⁸²

Para a LSF, o *discurso* se constitui como o resultado do funcionamento articulado dos três estratos representados pelos círculos sobrepostos. Nessa mesma perspectiva, a *textualidade* corresponde ao resultado da interação entre o funcionamento de mecanismos gramaticais e de contextos enunciativos. Os *gêneros*, por sua vez, são formas de ação, resultantes da configuração de atividades construídas socialmente, nas quais os falantes se engajam como membros de uma dada cultura (MARTIN, 1997). Não é nosso interesse apresentar uma revisão teórica exaustiva da LSF, até porque pouco nos utilizamos aqui das categorias menores de análise do sistema linguístico. Para maiores detalhes sobre a referida teoria, podendo esclarecer ainda mais a *Figura 1*, ver os seguintes trabalhos: Bárbara e Macêdo (2009); Eggins (2004); Gouveia (2009); Martin (1997); Vian Jr (2001); Silva e Fajardo-Turbin (2011).

Numa perspectiva enunciativa, destacamos que os usuários da língua, ligados às diversas atividades de linguagem e domínios sociais, produzem enunciados concretos e únicos que, embora particulares, apresentam traços “relativamente estáveis” em comum, constituindo, portanto, formas típicas de enunciados ou gêneros (BAKHTIN, 2000, p. 279). Por refletirem vivências, percepções e valores dos enunciadores, os gêneros são dinâmicos e encontram-se em constante transformação. Nos termos enunciados por Fiad e Silva (2009, p. 125), o aspecto relativamente estável do gênero “significa que existe um lado de

⁸² Figura adaptada de Bárbara e Macêdo (2009, p. 94) e de Vian Jr (2001, p. 155).

estabilidade, de compartilhamento entre os membros de uma comunidade, sobre as características de um gênero discursivo, mas existe, também, a possibilidade de manifestação da individualidade, de transgressão e de inovação do gênero”.

Considerando a funcionalidade dos relatórios de estágio supervisionado, na formação inicial de professores, podemos caracterizá-los como *gêneros catalisadores*, definidos por Signorini (2006, p. 8), como formas linguístico-discursivas que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”⁸³.

A partir do referencial teórico mobilizado nesta seção, a prática de reescrita no contexto de instrução formal se configura como atividade orientada para a adequação textual ao gênero em produção. Tal orientação compreende a adequação textual não só ao contexto de cultura, nos termos da LSF, mas também à situação enunciativa imediata, ou seja, ao contexto de situação, o qual pode ser desdobrado, para fins didáticos, nas respostas para as antigas perguntas, orientadoras do exercício de escrita de muitos autores: *o que é produzido, onde é produzido, por que é produzido, quem produz, para quem produz*, etc. A atividade de reescrita não pode se restringir, portanto, às práticas prescritivas da tradição escolar, nas quais apenas os denominados ‘erros’ ortográficos e gramaticais são passíveis de reelaboração, independentemente dos gêneros produzidos.

4. Reescrita na formação inicial do professor

Nesta pesquisa, foram investigadas a primeira e a segunda versão de 11 (onze) relatórios, produzidos para a disciplina de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura I*, totalizando 22 (vinte e dois)

⁸³ Ainda segundo a autora, “tais gêneros assumem a função de *locus* desse processo em fluxo, não necessariamente a função de objeto ou alvo desse mesmo processo. *Locus* no sentido de um espaço regulado de natureza linguístico-discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo: novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancorados na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em sequências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (SIGNORINI, 2006, p. 8-9; itálico da autora).

documentos analisados. Lembramos que as atividades práticas do estágio supervisionado são realizadas em dupla, a qual, normalmente, assume a autoria do relatório de estágio produzido.

O que denominamos previamente de intervenção do professor-orientador nos textos escritos dos alunos-mestre corresponde ao que Ruiz (2001, p. 27) concebe como *correção*. Conforme a autora,

Correção é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto (RUIZ, 2001, p. 27).

A correção feita pelo professor-orientador nos relatórios que estão sendo analisados nesta pesquisa aproxima-se bastante da *correção indicativa* e da *correção textual-interativa*, conforme terminologias divulgadas por Ruiz (2001) e retomadas por outros pesquisadores, em estudos posteriores, como Leite e Pereira (2009)⁸⁴. O primeiro tipo acontece quando “o professor apenas detecta os erros nas margens ou no próprio corpo do texto, cuja resolução fica a cargo dos alunos” (Leite e Pereira, 2009, p. 42). Assim, conforme foi observado nas análises dos dados investigados, “a segunda versão resultante da atividade de reescrita pode ou não conter modificações e, quando contiver, pode ser uma modificação bem sucedida ou não” (LEITE e PEREIRA, 2009, p. 42).

O segundo tipo de correção “acontece através de comentários mais longos” (LEITE e PEREIRA, 2009, p. 43). Esses comentários são feitos nas margens do texto ou no pós-texto, por meio de textos mais longos, os quais lembram o gênero bilhete. A correção textual-interativa tem duas funções, de acordo com Ruiz (2001, p. 63): “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor”.

A partir deste momento, apresentamos quatro quadros expositivos com os excertos da *primeira versão* de alguns relatórios, a *indicação de reescrita* realizada pelo professor-orientador e a *segunda versão* da passagem textual destacada, para exemplificar a prática de

⁸⁴ Outros tipos de correção, focalizadas por Ruiz (2001), são: *correção resolutiva* e *correção classificatória*.

reescrita, instaurada durante a produção dos relatórios de estágio supervisionado. Nos exemplos reproduzidos, os destaques com sublinhados reproduzem a marcação textual realizada, no texto do aluno-mestre, pelo professor-orientador. Ou seja, sobre esses elementos sublinhados recaem a intervenção realizada pelo professor-orientador. Os destaques necessários para auxiliar a análise dos dados foram por nós realizados com uso do *itálico*. Foram quatro as atividades linguísticas instauradas na referida prática de reescrita, as quais são aqui denominadas de *apagamento da informação apresentada*, *expansão da informação apresentada*, *reflexão sobre a prática observada* e *fuga da informação solicitada*. A quantidade de exemplos reproduzidos para cada atividade corresponde à recorrência desses casos nos dados investigados.

Os exemplos reproduzidos no *Quadro 03*, adiante, ilustram o fenômeno denominado de *apagamento da informação apresentada*. Na segunda versão, os alunos-mestre simplesmente omitem a passagem textual da primeira versão, sobre a qual recaem solicitações de esclarecimento por parte do professor-orientador do estágio supervisionado. Tal tática se configura como a solução mais fácil encontrada pelos alunos-mestre para responder à indicação da reescrita textual.

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 1	A primeira aula era continuação de uma explicação da aula ministrada anteriormente sobre orações coordenadas e subordinadas. A professora escrevia e explicava no quadro, mas os alunos ficavam muito dispersos e com conversas paralelas em sala, não dando a mínima atenção à explicação da professora. Essa foi a única aula que observamos que a professora utilizou o <u>livro didático</u> .	Para que foi utilizado o livro didático?	A primeira aula era continuação de uma explicação da aula ministrada anteriormente sobre orações coordenadas e subordinadas. A professora escrevia e explicava no quadro, mas os alunos ficavam muito dispersos e com conversas paralelas em sala, não dando a mínima atenção à explicação da professora.

Exemplo 2	talvez sim ajudasse o aluno a despertar o interesse para a leitura, interpretação e produção de <i>textos</i> e como também ter acesso às <u>variações linguísticas</u>	Explicar melhor!	Talvez assim ajudasse o aluno a despertar o interesse para a leitura, e produção de <i>textos</i> .
Exemplo 3	Nesta aula a professora (A) trabalhou com os verbos, no futuro do presente e do pretérito, esse conteúdo foi bastante explicado pela professora <u>de maneira clara e objetiva</u> , em seguida passou um exercício sobre o assunto, ao final deu o visto em todos os cadernos e os alunos demonstraram ter entendido.	O que significa isso? O que a professora fez? Quais estratégias didáticas?	Nesta aula a professora (A) trabalhou com os verbos, no futuro do presente e do pretérito, esse conteúdo foi bastante explicado pela professora, em seguida passou um exercício sobre o assunto, ao final deu o visto em todos os cadernos e os alunos demonstraram ter entendido.

Quadro 3 : Apagamento de informação apresentada

No *Quadro 3*, os três exemplos reproduzidos revelam a resistência do aluno-mestre em refletir criticamente sobre os fatos relatados, diferentemente do esperado no gênero relatório de estágio supervisionado, produzido num curso de licenciatura. Tal resistência nos chama mais atenção no *Exemplo 3*, quando fora omitida uma construção adverbial (*de maneira clara e objetiva*), a qual corresponde a uma das poucas marcas linguísticas que expressam envolvimento dos enunciadores sobre o conteúdo tematizado. Caso a indicação de correção do professor-orientador (*O que significa isso? O que a professora fez? Quais estratégias didáticas?*) fosse respondida conforme o desejado, os alunos-mestre se colocariam de forma mais explícita no texto produzido, complementando as informações para os leitores do relatório de estágio supervisionado.

Os exemplos do *Quadro 2*, adiante, correspondem à atividade de *expansão da informação apresentada*, uma vez que a indicação de reescrita (*Como seria isso? Por quê? Como esse conteúdo poderia ser trabalhado de forma menos mecânica?*) orienta os alunos-mestre a explicarem algumas expressões nominais (*uma introdução interativa; atividades mecânicas*), utilizadas para rotular algum fato vivenciado durante o período de

observação das aulas, no estágio supervisionado. Os alunos-mestre reescrevem o texto conforme solicitado nas indicações de reescrita, respondendo, portanto, às expectativas da formação de um profissional crítico.

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 1	proporcionar <u>uma</u> <u>introdução</u> <u>interativa</u> , fazendo com que o aluno sentisse prazer em ler o texto.	Como seria isso?	Proporcionar uma introdução interativa, <i>ou seja</i> , ela <i>poderia</i> levar um vídeo que contasse uma pequena estória, ou também ela mesma <i>poderia</i> contar oralmente a estória, <i>depois disso pediria</i> para eles lerem o texto, <i>pois provavelmente após essa</i> introdução interativa, eles <i>estariam</i> mais interessados para lerem o texto, <i>e com isso</i> à professora <i>conseguiria</i> fazer com que o aluno <i>sentisse</i> prazer pela leitura.
Exemplo 2	são <u>atividades mecânicas</u> , onde os alunos precisam apenas responder questões sistematizadas.	Por quê? Como esse conteúdo poderia ser trabalhado de forma menos mecânica?	são atividades mecânicas, <i>pois</i> a professora se prende <i>totalmente</i> ao LD, seguindo a risca à proposta do mesmo. <i>Send assim</i> os alunos <i>precisam apenas</i> responder questões sistematizadas. A professora <i>poderia</i> contextualizar o conteúdo estudado dentro de textos; propor aos alunos que <i>construíssem</i> suas próprias regras gramaticais sobre acentuação gráfica, <i>mas</i> para isso <i>seria</i> necessário primeiramente mostrar as regras condicionadas pela gramática, <i>assim</i> o aluno <i>poderia</i> reescrever regras mais dinâmicas, com que ele <i>aprendesse</i> com mais facilidade. <i>Seria um ótimo</i> meio didático de trabalhar o conteúdo em sala de aula, fazendo com que os alunos não <i>ficassem</i> presos a regras gramaticais tradicionais.

Quadro 04 : Expansão da informação apresentada

As segundas versões dos relatórios trazem algumas marcas linguísticas que evidenciam uma argumentação crítica mais incisiva na escrita dos alunos-mestre, o que pode ser observado pelos usos de diferentes formas linguísticas exercendo a função de advérbio, conjunção, pronome e preposição (*ou seja; depois disso; após essa; e com isso; pois; sendo assim; mas; assim*). Tais formas linguísticas são responsáveis pelo encadeamento enunciativo, contribuindo, portanto, para a construção da coesão e da coerência, na produção escrita.

Ainda sobre as segundas versões, destacamos a predominância das formas verbais no futuro do pretérito, no modo indicativo (*pediria; estariam; conseguiria; Seria*), utilizadas para expressar ações ou atividades mais produtivas que poderiam ser realizadas pelos professores da escola campo de estágio. Flexionados no mesmo tempo e modo, alguns verbos modalizadores (*poderia; precisaria*) também são recorrentes nas versões reescritas do texto. Articulados a tais formas verbais, outros verbos são utilizados no presente do modo subjuntivo (*sentisse; construíssem; aprendesse; ficassem*), expressando situações de aprendizagem desejáveis, na escola campo de estágio. A concretização dessas situações está condicionada à realização das atividades expressas pelas formas verbais, utilizadas no futuro do pretérito, no modo indicativo, conforme descrito previamente. O envolvimento dos alunos-mestre com o conteúdo tematizado ainda pode ser evidenciado nos usos das formas adverbiais *provavelmente, totalmente e apenas*. Em outras palavras, os alunos-mestre tentam se colocar no lugar dos professores da educação básica, ao refletirem criticamente sobre os procedimentos didáticos que poderiam ser modificados com propósito de fortalecer a aprendizagem dos alunos.

Os dois exemplos reproduzidos no *Quadro 5*, adiante, são bastante próximos da atividade linguística descrita a partir do *Quadro 4*, pois ambas as atividades são caracterizadas pela expansão textual, motivada pela indicação de reescrita. O diferencial da *reflexão sobre prática observada*, agora focalizada, corresponde ao envolvimento diretamente marcado na escrita pelo aluno-mestre, ou seja, a reflexão crítica sobre o conteúdo relatado se instaura explicitamente. A própria indicação de reescrita pelo professor-orientador pode contribuir para esse maior comprometimento do aluno mestre.

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 1	Tanto a primeira aula de leitura textual observada como as demais, a professora pedia que os alunos lessem o texto em silêncio. <u>E após a leitura, a professora começava a interagir com os alunos, perguntando sobre o autor do texto, onde foi publicado, o ano de publicação e quais os interlocutores do texto.</u>	Como <i>vocês avaliam</i> essa prática?	Tanto a primeira aula de leitura textual observada como as demais, a professora pedia que os alunos lessem o texto em silêncio. E após a leitura, a professora começava a interagir com os alunos, perguntando sobre o autor do texto, onde foi publicado, o ano de publicação e quais os interlocutores do texto. <i>Acreditamos</i> que essa técnica <i>seja</i> relevante, pois desperta no aluno o interesse pelo texto.
Exemplo 2	Aparentemente, <u>o único material didático</u> utilizado pela professora Margarida para ministrar suas aulas, era o Livro Didático (LD).	Poderia haver alguma relação entre essa prática e a dispersão dos alunos?	Aparentemente, o único material didático utilizado pela professora Margarida para ministrar suas aulas, era o Livro Didático (LD). <i>Acreditamos</i> que <i>apenas</i> a utilização do LD, <i>justifica</i> a dispersão dos alunos em sala, pelo fato de possuir apenas atividades mecanizadas.

Quadro 5 : Reflexão sobre prática observada

Conforme observável no *Exemplo 1*, no *Quadro 5*, a indicação de reescrita pode contribuir para o maior envolvimento do aluno-mestre sobre o conteúdo discutido. Na indicação de reescrita, o professor-orientador utiliza a forma pronominal *vocês*, juntamente com forma verbal *avaliem*, cuja carga semântica parece misturar os *processos material e mental*, conforme terminologias empregadas na LSF. De acordo com Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 56), os “processos

materiais são aqueles através dos quais uma entidade faz algo; são os processos do *fazer* que constituem ações de mudanças externas, físicas e perceptíveis” (itálico das autoras). Os processos mentais, por sua vez, “lidam com a apreciação humana do mundo. Através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto” (FURTADO DA CUNHA e SOUZA, 2007, p. 58). Nessa perspectiva, compreendemos que os processos mentais auxiliem a caracterizar melhor a escrita reflexiva, idealizada para os relatórios de estágio supervisionado.

No *Exemplo 1*, tal interpelação provocada pela indicação de reescrita (*Como vocês avaliam essa prática?*) parece determinar uma resposta em que haja bastante envolvimento dos alunos-mestre sobre o conteúdo tematizado. A segunda versão textual do *Exemplo 1* ilustra esse fato. Encontramos a forma verbal *Acreditamos*, no presente do modo indicativo, expressando *processo mental*. Tal envolvimento dos enunciadores é complementado pela forma verbal *seja*, no presente do modo subjuntivo, indicando *processo relacional*, responsável pela caracterização do *tema* da oração (*essa técnica*) como *relevante*. De acordo com Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 58), os “processos relacionais são aqueles que estabelecem uma conexão entre entidades, identificando-as ou classificando-as, na medida em que associam um fragmento da experiência a outro”. No *Exemplo 2*, encontramos a mesma forma verbal (*Acreditamos*), expressando *processo mental*. Dessa vez, tal processo está articulado a uma forma verbal expressando *processo material (justifica)*. Nesse exemplo, a reflexão crítica é corroborada pela modalização instaurada pelo uso da forma adverbial *apenas*.

Finalmente, no *Quadro 6*, adiante, apresentamos um exemplo da atividade *fuga da informação solicitada*. Os alunos-mestre parecem não compreender o questionamento realizado na indicação de reescrita (*Qual a impressão de vocês sobre isso?*), pois, na segunda versão, ainda que o referido questionamento seja retomado (*A primeira impressão que tivemos foi*), o texto continua linguisticamente marcado pelo relato e pela descrição dos fatos vivenciados, sem as impressões da dupla de estagiários sobre a prática profissional do professor da escola de educação básica. As formas verbais utilizadas indicam processo material (*tivemos; deixava; avalia; dar; encontrou; fazer; colaborar*), relacional (*foi; eram; era*) e verbal (*diz*). De acordo com Furtado da Cunha e Souza (2007, p. 59), os processos verbais “referem-se aos verbos que expressam o dizer; são os processos do comunicar, do apontar. Situam-se entre os relacionais e os mentais, configurando relações simbólicas construídas na mente e expressas em forma de linguagem”.

Exemplo	Primeira Versão	Indicação de Reescrita	Segunda Versão
Exemplo 1	<u>De uma maneira e outra, vimos que o professor algumas vezes dava pontos, ou visto como participação.</u>	Qual a impressão de vocês sobre isso?	<i>A primeira impressão que tivemos foi</i> que ele não deixava nos cadernos nenhuma nota específica. Mas os pontos sempre eram anotados em seu diário. A maneira de como ele avalia o aluno através do caderno já era de seu costume. Diz ele que dar visto nos cadernos foi à única maneira que encontrou para fazer os alunos se interessar em fazer as tarefas e colaborarem com as aulas.

Quadro 6 : Fuga da informação solicitada

De acordo com o que foi aqui apresentado, podemos afirmar que o professor-orientador desempenhou a função de um importante agente no processo de reescrita dos relatórios, pois, a partir dos comentários redigidos por esse agente, os alunos-mestre se atentaram para algumas situações pontuais nos textos produzidos. Tais situações foram passíveis de reformulação, resultando, portanto, em ganhos para a adequação do sistema da língua ao gênero relatório de estágio supervisionado. A orientação da prática de reescrita também pôde contribuir para a conscientização do aluno-mestre no tocante a importância dessa atividade para a produção de textos escritos.

A partir das atividades linguísticas instauradas, na prática de reescrita investigada, torna-se evidente a dificuldade dos alunos-mestre para se colocarem no texto e refletirem sobre os acontecimentos observados na escola campo do estágio. As correções realizadas são bastante localizadas, incidindo diretamente nas correções pontuadas pelo formador-orientador. Normalmente, o texto não é reescrito de forma ampla. Nos relatórios de estágio, os professores em formação inicial tendem a se limitar ao relato e à descrição dos fatos vivenciados,

durante o estágio supervisionado. A reflexão crítica sobre esses fatos parece, realmente, uma prática não familiar aos alunos-mestre.

Considerações finais

Neste artigo, investigamos a intervenção do professor-orientador na atividade de reescrita do gênero relatório de estágio supervisionado. A intervenção investigada possibilitou uma maior familiarização do aluno-mestre com a prática de reescrita, a qual parece imprescindível para desencadear a reflexão crítica sobre as atividades práticas do estágio supervisionado, além do aprimoramento propriamente dito do texto escrito, adequando-o ao gênero solicitado. A reflexão crítica, orientada, inclusive, pela literatura especializada, trabalhada na formação inicial do professor, ainda se configura como uma prática pouco conhecida do aluno-mestre.

O estagiário será um futuro mediador de práticas de escrita na escola de educação básica, portanto, o estímulo da reescrita na formação do aluno-mestre também pode contribuir para conscientizá-lo de que o planejamento, a revisão e, inclusive, a reescrita compõem a prática de produção textual, sendo a primeira versão do texto apenas uma etapa inicial desse processo. Lembramos aqui que, na educação básica, os professores das diferentes disciplinas curriculares também precisam ser professores de leitura e produção textual, considerando as diferentes manifestações da linguagem.

Finalmente, o uso do relatório escrito como trabalho final na disciplina de estágio supervisionado, na licenciatura, não pode se configurar numa atividade burocrática, apenas para formalizar o encerramento da referida disciplina. O professor-orientador dessa disciplina precisa se colocar diante dos relatórios como leitor interessado, como verdadeiro interlocutor dos alunos-mestre, ainda que as situações disponibilizadas para a oferta do estágio, na licenciatura, quase sempre, não sejam as desejáveis ou favoráveis a uma formação, realmente, diferenciada do professor. Insistimos que, na formação inicial do professor, a produção escrita do relatório precisa ser bem aproveitada, garantindo a oportunidade do valioso trabalho sobre a escrita, que parece rara na licenciatura, mesmo nos cursos de formação inicial de professores de língua. Enfim, acreditamos que a produção do relatório de estágio supervisionado pode contribuir para o fortalecimento do letramento do professor.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBARA, L.; MACÊDO, C. M. M. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*. Brasília: UNB/PPGL, 2009. n. 10, v. 1, p. 89-107. Acesso em: 30 set. 2011.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2ªed. Florianópolis: Insular, 2008. p. 17-32.
- FURTADO DA CUNHA, M. A. F.; SOUZA, M. M. de. 2007. *Transitividade e seus contextos de uso*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.
- FAIRCHILD, T. 2010. O professor no espelho: refletindo sobre a leitura de um relatório de estágio na graduação em Letras. *Revista brasileira de linguística aplicada*. Belo Horizonte: UFMG/ALAB. v. 10, n. 1, p. 271-288.
- EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. 2ª ed. London: Continuum, 2004.
- FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. In: Acta Scientiarum. Language and Culture: Maringá: EDUEM, 2009. v. 31, n. 2, p. 123-131.
- GOUBEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*. Rio de Janeiro: UERJ/PPGL, 2009. v. 16, n. 16, p. 13-47.
- LEITE, E. G.; PEREIRA, R. C. M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2009. p. 35-62.
- MARTIN, J. R. Analysing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (orgs.). *Genre and Institutions: Social Processes in the Workplace and School*. London/Washington: Cassel, 1997. p. 3-39.
- MELO, L. C. de. *Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa: práticas auto-reflexivas de escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína, 2011.
- PERRENOUD, P.. Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, 1999. n. 12 p. 5-21. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a02.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2011.
- RUIZ, E. M. S. D. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SIGNORINI, I. *Gêneros catalisadores: letramento e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SILVA, W. R. (org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

_____. *Proposta de análise textual-discursiva do gênero relatório de estágio supervisionado*. Araguaína: UFT/PPGELL, 2011. (no prelo)

SILVA, W. R.; FAJARDO-TURBIN, A. E. (orgs.). *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

_____. Relatório de estágio supervisionado como registro da reflexão pela escrita na profissionalização do professor. *Polifonia*. Cuiabá: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem/EDUFMT. 2011, v. 1, n. 23, p. 97-123.

VIAN JR, O. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico-funcional. In: BRAIT, B. (org.). *Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2001. p. 147-161.

...tive uma visão melhor da minha vida escolar **LETRAMENTOS
HÍBRIDOS E O RELATO FOTOBIOGRÁFICO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO***

**... I got a better view of my school life: HYBRID LITERACIES
AND PHOTOBIOGRAPHICAL REPORTS ON TEACHING
PRACTICES**

*Angela B. Kleiman (UNICAMP/CNPq)
Carla L. Reichmann (UFPB)*

RESUMO: Alicerçado no campo da Linguística Aplicada, pautado nos Estudos de Letramento e na concepção bakhtiniana de gênero, este artigo tem como objetivo geral discutir práticas de formação docente alinhando-se à perspectiva de Kleiman (1995), ao considerar letramento como prática social, ou seja, uma prática situada, baseada em situações reais (BARTON et al., 2000) e levando em conta histórias de vida e memórias educativas de professores em formação (CONNELLY e CLANDININ, 1999; JOSSO, 2002; SOUZA, 2006, entre outros), em especial relatos desencadeados por fotografias da escola (i.e., relatos fotobiográficos). Constitui um recorte de um projeto de pesquisa mais amplo, *Práticas de letramento e formação de professores de língua estrangeira*, vinculado a um estágio pós-doutoral que problematiza a escrita na formação inicial, a saber, no estágio supervisionado em Letras, em uma universidade pública no nordeste. Analisaremos o gênero em busca de marcas de linguagem que sinalizam posicionamentos identitários no âmbito do estágio supervisionado, sublinhando o impacto da pesquisa fotobiográfica na formação inicial de professores e a relevância do relato autobiográfico em eventos e práticas de letramento, que fortalecem o envolvimento do aluno no seu processo formativo, no contexto do estágio supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos, Estágio, Relato Fotobiográfico, Letras.

ABSTRACT: The objective of this article, whose theoretical foundations come from the New Literacy Studies and from Bakhtin's

* Versão ampliada da comunicação intitulada 'Práticas de letramento e (form)ação de professores: um olhar sobre o estágio e (re)posicionamentos em relatos reflexivos', no Simpósio temático *Letramento do professor e gêneros textuais: demandas, dificuldades e possibilidades*.organizado por Angela B. Kleiman e Maria do Scorro Oliveira, no VI SIGET, realizado em Natal em 2011.

speech genre concept, is to discuss teacher education practices, following Kleiman (1995), who considers literacy as a social practice based on real situations (BARTON et al, 2000), and taking as its object of analysis life stories and educational memoirs written by student teachers (CONNELLY e CLANDININ, 1999; JOSSO, 2002; SOUZA, 2006, among others), especially memoirs related to school photos (i.e., photobiographical reports). The research is carried out within the post-doctoral research project *Literacy practices and foreign language teacher education*, and investigates writing in the internship phase in a northeastern Brazilian public university. We analyze speech genres looking for linguistic resources that signal identity positionings, focusing on the impact of the photobiographical research on the students' internship and the relevance of that genre in literacy events and practices that strengthen the student's involvement in this educational process in the context of courses on teaching practice.

KEY WORDS: Literacy, Teaching Practice, Photobiographical Report

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular de comunicação [...]. (BAKHTIN, 2010, p.285).

1 Introdução

No processo de formação de professores para a escola, o estágio supervisionado docente pode ser considerado como *ponto nevrálgico de formação* (LÜDKE, 2009). Trata-se de uma prática formativa profissional cuja alta complexidade, amplamente reconhecida em documentos oficiais (BRASIL, 1996, 2002a, 2002b, 2008, por exemplo), envolve questões curriculares, perspectivas distintas de língua, linguagem, ensino, aprendizagem e formação, propostas de parcerias entre a universidade e a escola, entre outros aspectos.

O estágio supervisionado “prepara para um trabalho docente coletivo” (PIMENTA E LIMA, 2010, p.56) e permite trabalhar “aspectos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (op.cit, p.61). O

estágio constitui o espaço e o momento em que o aluno pode participar de situações de trabalho significativas — que se configuram por meio de eventos de letramento profissional — ainda orientados pela instância formadora a que pertence o estagiário, o que, portanto, também as configura como eventos de letramento acadêmico.

Este artigo lança um olhar sobre letramento e formação docente no âmbito do ensino superior. Aproveitando a esfera educacional, que, acreditamos, propicia a criação de gêneros locais, associados a conjuntos (de)limitados de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 1993), e que favorece, também, a mudança, a experimentação e a combinação de gêneros existentes, os alunos em foco escreveram relatos sobre memórias e vivências desencadeadas por fotografias da própria escola, à qual retornaram por orientação da professora da disciplina. Denominamos o gênero resultante dessa prática como “relato fotobiográfico”. Neste trabalho, analisaremos esses relatos elaborados por uma turma de estágio supervisionado na UFPB, em um curso de licenciatura em Letras-Língua Inglesa, tomando como foco a produção fotográfica e escrita enquanto elemento identitário de formação (KLEIMAN, 2006a).

O artigo tem como objetivo geral aprofundar a discussão sobre práticas de letramento docente, vinculado ao projeto de pesquisa *Práticas de letramento e formação de professores de língua estrangeira*⁸⁵, voltado para as histórias de vida e memórias educativas (CONNELLY e CLANDININ, 1999; JOSSO, 2002; SOUZA, 2006; REICHMANN, no prelo, entre outros). Como objetivos específicos, buscamos situar o gênero relato fotobiográfico e identificar posicionamentos identitários, produtos de eventos de letramento que combinam aspectos das práticas de letramento profissional (na escola como local de trabalho), acadêmico (na universidade) e escolar (na escola como local de inserção na cultura da escrita). Os alunos poderiam, em princípio, assumir o posicionamento identitário de estudante de escola, de aluno universitário e/ou de professor em formação, e o evidenciam nas posições enunciativas adotadas nos seus relatos da experiência.

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, descreve as características de um novo gênero, ora instável, situado no estágio supervisionado. Serão tecidos comentários sobre a produção fotográfica e escrita de

⁸⁵ Projeto de pesquisa em andamento no IEL (UNICAMP), sob supervisão da Profª. Dra. Angela B. Kleiman, 2011-2013. O projeto é desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, que tem por objetivo entender o impacto do letramento nas identidades profissionais dos professores.

alguns alunos estagiários⁸⁶, com foco especial nos relatos de experiência motivados pelas fotos e sua discussão em seminário para apresentar as fotografias. Por fim, o artigo conclui com algumas reflexões acerca da produção do relato fotobiográfico como evento de letramento na formação profissional.

2 O estágio supervisionado

O estágio supervisionado dos cursos de Letras, seja ele para estudantes de Língua Portuguesa ou de Língua Estrangeira, é concebido por alguns pesquisadores como o espaço onde o aluno estagiário pode “perceber-se como agente do/no processo formativo e não como mero executor de tarefas curriculares” (LOPES, 2011, p.161). Na pesquisa sociocultural das práticas de escrita no mundo social, a noção de agente social está apoiada na premissa de que o professor é um agente de letramento (KLEIMAN, 2006a), e sua atuação envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e aos usos da língua escrita. Conforme afirma Kleiman (op.cit., p. 410) consideramos que “uma forma de legitimação das práticas do professor envolve a transformação das estratégias dos cursos universitários a fim de educar professores para virem a ser agentes capazes de agir em novos contextos com novas idéias sobre letramento.”

Muito mudou nos últimos 50 anos em relação ao estágio supervisionado, obrigatório para a habilitação do professor desde 1969⁸⁷. Além de o próprio estágio se tornar um objeto de pesquisa na área de formação do professor, hoje as diversas licenciaturas buscam seus próprios formatos para transformar o estágio num espaço de práticas e eventos específicos, diretamente relevantes às disciplinas estagiadas; ou seja, um espaço de práticas situadas entre três esferas de atividades — a acadêmica, a escolar e a profissional — que permita a reflexão sobre a prática de ensino por parte do aluno estagiário.

Da perspectiva dos estudos do letramento, o estágio é uma prática letrada acadêmica que, como toda prática social, reflete, reforça e transforma os valores culturais e ideológicos da esfera em que essa prática se desenvolve. As práticas são mobilizadas nas situações

⁸⁶ Permissões para a discussão dos dados neste trabalho foram devidamente autorizadas pelos participantes da disciplina Estágio Supervisionado VI, a quem agradecemos. A produção dos textos a serem analisados ocorre antes da entrada na escola-campo, daí nossa opção pela denominação de aluno estagiário.

⁸⁷ Conselho Federal de Educação, Valnir Chagas, resolução nº 9, de 10 de outubro de 1969.

comunicativas em que o aluno participa. Em função do conhecimento dessas práticas, pelos participantes da situação de comunicação, ocorrem interações em que o texto escrito é fundamental para a construção de significados. Os momentos em que, para fazer sentido da situação, é necessário recorrer à escrita, aos saberes, aos valores, às crenças e às representações sobre o livro, o texto, a língua escrita, enfim, sobre a cultura da escrita, são denominados eventos de letramento, por antropólogos e etnógrafos que pesquisam o fenômeno do impacto sociocultural da escrita na sociedade moderna, como, por exemplo, Street (1993) e Heath (1983).

Os textos escritos, os quais são essenciais para interpretar tanto a natureza das interações como as interpretações da situação nesses eventos, pertencem a determinados gêneros do discurso⁸⁸. São os gêneros e sua historicidade que ampliam o caráter local das interações, devido a sua variedade, enorme e praticamente inesgotável, porque a possibilidade de atividades humanas seria inesgotável “e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

O uso de um gênero característico do estágio como o relatório de estágio, o projeto de intervenção, ou o plano de aula refletiria, em princípio, a visão de mundo do aluno e suas concepções de ensino, de aprendizagem, do que é ser professor, entre outros aspectos. Essas concepções transpareceriam no texto, em função da situação específica de produção dos textos desses gêneros, pois, nessa situação, o olhar do aluno se volta, por um lado, para o professor e seu ensino e; por outro, para os conhecimentos adquiridos no seu curso sobre questões relacionadas ao objeto de ensino. Os eventos de letramento específicos do curso de Letras em geral e do estágio, em particular, permitiriam a paulatina transformação do aluno em agente do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, em agente de letramento.

Entretanto, os gêneros que viabilizam o reposicionamento do aluno enquanto agente do processo, como o relatório de estágio, o projeto ou o plano de aula, já mencionados, têm adquirido formas ritualizadas, tornando-se pouco mais do que mecanismos para atribuir e

⁸⁸ Para Hymes (1974), originador do conceito “evento de fala” que serviu de base para a formulação do conceito de evento de letramento (HEATH, 1983), a descrição de uma situação comunicativa envolve a descrição da situação do evento e do ato de fala. A substituição do conceito da pragmática “ato de fala” pelo conceito de gênero do discurso resolve um dos problemas da sociolinguística interacional, qual seja, o caráter local, ahistórico do construto “situação de fala”.

receber notas pelos participantes acadêmicos do estágio⁸⁹. Muitas vezes, esses gêneros estão longe de funcionar como instrumentos mediadores entre as práticas de letramento acadêmico e as práticas de letramento profissional. Nesses casos, o foco do estagiário não reside na ressignificação do seu exercício da prática docente pela confrontação entre suas práticas acadêmicas⁹⁰ com as práticas escolares e o impacto do trabalho sobre ambas. Em outras palavras, o estágio não se configura como um espaço de participação social em eventos de letramento acadêmico-profissional, que articulem novas relações teórico-práticas, um espaço diferente, portanto, das disciplinas em que a nota é o elemento motivador do fazer do aluno (cf. BUENO, 2007).

Por outro lado, já são muitas as licenciaturas nas quais o estágio é entendido como um espaço de interlocução⁹¹, onde o aluno, futuro professor, transitando entre o mundo da academia e o mundo do trabalho, pode ser agente dos processos de ensino e aprendizagem. Nesses casos, o estágio constitui um espaço em que o aluno se posiciona de forma a construir uma identidade de agente de letramento, isto é, um agente social tanto na própria formação quanto na formação de outros, que é capaz de mobilizar sistemas de conhecimento, recursos, capacidades dos membros das comunidades em que atua (KLEIMAN, 2006a; 2006b).

Um elemento crucial na ressignificação da prática e do estágio, então, é o gênero de ensino⁹². A universidade, assim como a escola, é um espaço de aprendizagem e experimentação no qual é possível trabalhar com novos gêneros que levem em conta especificidades sócio-históricas e culturais; ou seja, que levem em conta aspectos que são locais, situados, e que transformem ressignificações burocráticas, ritualizadas, dos gêneros de ensino historicamente utilizados nos estágios.

Um dos significados que interessa ao professor de estágio é a visão de escola do aluno estagiário. Essa visão é elusiva porque o olhar

⁸⁹ Bueno (2007) relata, por exemplo, que, há uma década, quando começou a lecionar a disciplina de estágio que serviu de base a sua pesquisa sobre o tema, os alunos pareciam fazer apenas adaptações dos modelos fornecidos pela universidade, dando a impressão de que todos tinham realizado o estágio na mesma escola, observando a mesma turma de uma mesma professora.

⁹⁰ Na concepção dos estudos do letramento, os saberes (acadêmicos, escolares, ou outros) fazem parte, e viabilizam, entre outros elementos, as práticas (cf. STREET, 1993).

⁹¹ Que pode também constituir um campo de pesquisa, tal como elaborado por Souza (2006), Gimenez e Pereira (2007), Reichmann (2009), Pimenta e Lima (2010), entre outros.

⁹² Emprestamos o termo de Rockwell (2000), embora ela esteja referindo-se a gêneros orais da aula.

do aluno está concentrado no professor e suas práticas, sem que haja uma reflexão sobre o que essas práticas refletem sobre as relações, conhecimentos, valores da e na instituição escolar que o aluno construiu quando ele foi estudante, e que são subjetivas e individuais, mas refletem, ao mesmo tempo, a estrutura social da instituição.

Todos conhecemos a grande quantidade de críticas feita à escola, desde seu papel reprodutor de desigualdades sociais até sua estrutura arcaica, baseada numa racionalidade descontextualizada e alienante, que privilegia a divisão do conhecimento em conteúdos desvinculados do aluno e sua vida social, na qual o professor é geralmente o único participante que detém conhecimentos e os alunos, portanto, estão sempre posicionados subalternamente.

O que não conhecemos, com semelhante certeza, é o impacto de uma instituição com essas características no aluno bem-sucedido, aquele que se graduou com sucesso e continuou estudando para ele próprio se tornar professor. A representação que tal aluno tem dessa instituição é relevante para seus formadores, seja para romper com ela, se ela corresponder às concepções difundidas na mídia e na pesquisa, ou para cultivá-la e fortalecê-la, caso ela se distancie da concepção prototípica.

Um instrumento que se revelou propício para conhecer as representações do aluno sobre a escola é o gênero em análise neste trabalho, que denominamos relato fotobiográfico. Ele combinava um ensaio fotográfico com duas atividades verbais: seminários de apresentação oral das fotos e relato da experiência dirigido à professora do estágio.

3 O relato fotobiográfico

O relato fotobiográfico, constituído de fotobiografias escolares, apresentação oral e relato reflexivo do aluno sobre a experiência do retorno à escola onde estudou, está alicerçado em uma abordagem biográfica e experiencial. Trata-se de um gênero inventado, para fins locais, visando ao ensino e à reflexão no contexto do estágio supervisionado em análise, que busca práticas de letramento alternativas fortalecedoras do envolvimento do aluno no seu processo formativo. Esse gênero insere-se, apesar de sua curta vida e circunscrição, numa ampla tradição sobre a formação docente, que acredita que os relatos formam parte de histórias discursivas, relações intersubjetivas e vivências acadêmico-profissionais, e que criam um rico pano em que as dimensões subjetivas e pessoais se juntam às dimensões

acadêmico-profissionais, numa complexa trama, na qual diferentes práticas de letramento se entrecruzam.

Desde o final da década de noventa, uma ‘virada narrativa’ já era sinalizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, por exemplo). Atualmente, mais de uma década após a publicação dos PCNs, podemos constatar que a pesquisa da “auto-etnografia ou de histórias de vida” (op.cit., p.109) tem crescido de uma maneira significativa no cenário brasileiro. Por exemplo, Souza (2006, p.49), focalizando o estágio e narrativas de formação na área de Pedagogia, assevera a relevância da problematização de histórias de vida na formação inicial e da “abordagem biográfica como perspectiva epistemológica sobre a aprendizagem dos sujeitos a partir de suas próprias experiências”, perspectiva com a qual este estudo se alinha.

Os relatos fotobiográficos originaram-se de uma proposta no módulo inicial da disciplina Estágio Supervisionado I no curso de Letras da UFPB, instaurada em 2009⁹³, que visava promover eventos de letramento que funcionassem como propulsores de reflexões em torno da prática escolar do aluno, porém, matizada com novas cognições derivadas de sua formação. Ancorado em fotobiografias, tal relato se alinha ao trabalho da professora da disciplina, sistematicamente envolvida, ao longo de sua trajetória acadêmico-profissional, com práticas de letramento docente que focalizam diários, relatos e blogs reflexivos, portfólios e autobiografias (REICHMANN, 2009, por exemplo).

As fotobiografias seriam realizadas nas próprias escolas onde os alunos haviam estudado, para, dessa forma, mobilizarem um conjunto de atividades e histórias de vida, posteriormente partilhando as fotos em uma sessão coletiva com os colegas. Após a partilha, produziram um relato documentando a experiência vivida, endereçado à professora.

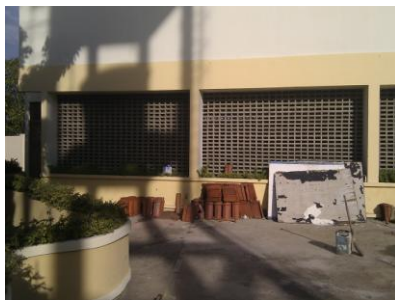
3.1 A força formadora da imagem

Um olhar mediado pela lente fotográfica, dirigido à escola em que se passaram os anos formativos do ensino fundamental e médio, envolve uma forma específica de perceber. E quando a imagem da foto passa a fazer parte das relações que o aluno estabelece com o objeto fotografado, há uma reavaliação desse objeto, em função da imagem, e da imagem em função do objeto e de tudo o que ele representa para o

⁹³ Proposta repetida no Estágio VI, em 2011.

aluno. Passa-se da realidade da memória à realidade física e daí à realidade da imagem no papel, num constante ir e vir. É através da imagem que o aluno pode ir além do mundo físico, mesmo que seja a memória que possibilite essa passagem. É por isso também que o processo não se esgota no objeto fotografado; pelo contrário, a imagem do objeto age como pivô de inúmeros caminhos e direções sobre os quais é possível refletir (BURNETT, 2005).

As imagens adiante contam uma história em que uma aluna, Bia, se enfrenta com um espaço em que os alunos parecem não se encontrar. A foto cria uma experiência feita de vazios e não-lugares. O conceito de lugar, lembremos, é usado na Arquitetura e na Geografia para indicar significação: o conjunto de significados que torna um local seguro e amigável psicologicamente. O lugar envolve um conjunto de coisas concretas com substância, forma, textura e cor, juntamente com os mecanismos de relacionamento do indivíduo com esse meio ambiente e os modos pelos quais ele o experimenta. O lugar está vinculado ao local e é determinado pelo tempo, pelo espaço e por sua forma física, e também pela memória (NORBERG-SCHULZ, 1984 apud ROMERO, 2001). O não-lugar está desprovido desses significados ⁹⁴.



⁹⁴ Entendendo-se não-lugar como “uma posição e um modo de participação nas relações escolares que se caracteriza pela ausência de vínculos e provisoriedade”. (AUGÉ, 1994, apud FONTANA, 2011, p.27). Embora se referindo à escola-campo, acreditamos que vale neste retorno à escola.



O silêncio, a solidão, a abstração de relações humanas são os sentimentos que a foto pode representar para o observador. Sentimentos, na mesma escala de valores — apreensão, insegurança, tristeza — são os que a aluna lembra no início do seu relato da experiência:

Como há anos não visitava o colégio em que estudei, estava um pouco apreensiva quanto à visita. Por achar que não seria reconhecida como ex-aluna ou autorizada a entrar no colégio, levei documentos que provassem que havia estudado lá, como o certificado de conclusão e meu histórico com notas desde o primeiro ano do fundamental.

Mais no fim, ela expressa:

A experiência foi bastante nostálgica para mim, assim que entrei no colégio senti vontade de chorar. (...)

O relato reforça esse significado de alienação. Não foi por falta de alunos que a aluna tomou essas fotos. O encontro era com a escola, que não representou para ela uma comunidade, um conjunto de indivíduos que “faz” da escola uma escola, um lugar pleno de significados e relações vitais, mas apenas um grupo de pessoas de passagem (ou uma passagem solitária) pelo prédio:

Infelizmente, não pude tirar muitas fotos e nem de todos os ambientes, pois alguns estavam com muitos alunos, como a quadra esportiva ou as salas de aula, enquanto outros ambientes estavam em reformas e, portanto, fechados. Tentei subir as escadas para tirar fotos das salas de aula do andar de cima e da sala de vídeo, porém não estavam abertas.

Em se tratando da escola da qual a aluna é egressa, é um olhar carregado de história, tanto da própria história da aluna como da história do ensino ao qual foi submetida, ressignificadas à luz do curso de formação em geral e da disciplina de estágio em particular, que, necessariamente, acrescentam ao seu olhar novos significados, permitindo a atribuição de novos sentidos à experiência anterior. Aquilo que era naturalizado na cotidianidade da aprendizagem (ou da experiência de assistir às aulas) e que poderia vir a ser novamente naturalizado na cotidianidade do ensino, ou antes, na observação da aula do outro na escola-campo, vira, bem cedo, no processo formativo realizado no estágio, objeto de reflexão crítica, na medida em que o gênero permite tanto recuperar, em uma memória de valor, a dinâmica das relações sociais vividas, quanto ressignificar as ações da aluna e as de outras personagens na sua história. Isso acontece porque na fotografia “as imagens são ao mesmo tempo mentais e físicas, estão dentro do corpo e da mente assim como fora do corpo e da mente.” (BURNETT, 2005, p. 33).

Um exemplo dessa ressignificação é a reavaliação que Bia faz da experiência escolar, antes percebida como satisfatória, mas hoje considerada restritiva e provinciana, com base no contraste com a experiência universitária:

*Lembrei-me como senti orgulho de ter toda uma tradição envolvida nessa escolha do Colégio, pois minha avó, minha mãe, minhas tias, minha irmã, eu e minhas primas, todas estudamos e nos formamos no mesmo Colégio. [...] estar na Universidade me deixou mais atenta para a realidade, acho que **vivi muito presa** naquele Colégio, sempre com as mesmas pessoas. Além do que **cercada** pela religião Católica. Quando comecei a estudar com pessoas das mais diversas religiões e mentalidades, discutir sobre temas variados, refletir sobre o mundo, houve **uma grande mudança** na forma como eu via o mundo.*

A experiência acadêmica não só alargou suas perspectivas como parece ter transformado seus planos de vida para o futuro, como o trecho a seguir deixa transparecer:

Além disso, lembrei-me o quanto queria ensinar lá quando entrei na universidade. Acho que vou voltar a pensar sobre isso.

3.2 A participação no seminário

Como indicado anteriormente, a fotobiografia era apresentada em seminário aos colegas da disciplina de estágio, no qual se descrevia tanto o objeto fotografado quanto a experiência do retorno à escola. No início, os alunos tomaram o trabalho de “fotografar a escola” como sendo mais um dever escolar, que, no entanto, foi-se modificando no decorrer da experiência. Nesse percurso, a visita inicial, exigida pela docente, tornou-se, na grande maioria dos casos, uma experiência positiva, bem mais significativa do que mera exigência curricular.

O ato de escrever sobre nossas experiências as reestruturam e as ressignificam. Apesar de o gênero criado para favorecer a aprendizagem ser variável, fluido e muito provavelmente mais instável e heterogêneo do que os gêneros de grande circulação social, ele reflete e carrega sentidos concretos a partir de experiências pessoais dos alunos, tanto escolares como acadêmicas. Aliás, decorrente do fato de surgirem de eventos de letramento híbridos, próprios da disciplina de estágio, que favorecem a criação de gêneros que funcionam na interface das esferas acadêmica e profissional (escolar), os textos produzidos aportam significados e conteúdos específicos relacionando essas esferas, e funcionam, nesse respeito, como os gêneros já estabilizados, de temas mais estáveis ou previsíveis.

Um dos temas recorrentes nos relatos é o contraste, de diversos tipos. Um contraste frequente baseava-se em comparações entre as práticas de letramento das duas esferas de atividades envolvidas tais como a comparação entre o papel assumido pelo aluno nas práticas escolares⁹⁵ e o seu papel na esfera acadêmica do qual a visita à escola é um exemplo:

Pensei que eu iria ter apenas aquele sentimento de ‘que bom que sai daqui’. Mas, depois de uns dias de visita lembrei que vivi realmente muitas coisas ali, conheci pessoas muito importantes (...) (Telma).

⁹⁵Referimo-nos, exclusivamente, à s práticas que têm por objetivo a inserção do aluno no mundo da escrita, não às práticas realizadas na escola, que visam a aspectos administrativos ou de formação do professor.

Decorrente dessa nova percepção, em que duas esferas de atividades eram contrapostas, acontecia, para vários alunos, a ressignificação da experiência anterior:

...o reencontro com o CEFET aconteceu, creio eu, para entender mais o quanto é precioso nosso tempo de aprendizado dentro da escola e não nos damos conta disso. (Pedro)

A comparação podia resultar numa reavaliação negativa, como foi para Bia. No caso do João, um contraste concreto no seu relato catalisado pelo suporte fotográfico da memória, e movido pela comparação das práticas de letramento nos dois contextos, consistiu na denúncia da experiência escolar:

...ressaltar detalhadamente como na verdade funciona o ensino nas escolas públicas, os problemas encontrados nelas, principalmente problemas envolvendo segurança, falta de professores, falta de compromisso por parte dos diretores, e todos envolvidos no processo de educação.

Também marcante para realizar análises críticas parece ter sido a interação coletiva propiciada pela prática acadêmica de apresentação e discussão da memória fotográfica para e com os colegas universitários, assim transformados em coautores do relato fotobiográfico. Diz João, a respeito disso:

...no momento em que apresentei as fotos para a turma, tive uma visão melhor da minha vida escolar.

Nesse sentido, o gênero pode configurar-se, essencialmente, como um instrumento de formação, que permite a avaliação conjunta, solidária e organizada de uma situação e, ainda mais importante, que possibilita reavaliações de uma observação ou apreciação inicial. Face à experiência de uma colega (Gabi), que não conseguiu fotografar sua antiga escola, discutida na apresentação oral das fotos e relatada no trecho que segue,

A primeira pessoa com quem falei foi a nova secretária, a ela informei o motivo da minha visita, logo em seguida ela telefonou para a diretora informando sobre o meu pedido de tirar algumas fotos da escola. A diretora não permitiu, pedi para falar com ela pessoalmente, mas a secretária informou que eu deveria marcar um encontro primeiro. Então desisti, porém no momento que a diretora saiu da sua sala conversei com ela sobre o motivo das fotos, mas novamente meu pedido foi negado. Vencida, (...) (Gabi)

vários dos seus colegas destacam, nos seus relatos da experiência, a receptividade de suas escolas, num evidente movimento reavaliativo de uma situação que consideraram natural:

...não sofri nenhum obstáculo para realizar minha pesquisa fotográfica...; (Daniel)

...fui bem recebida por onde passei... (Jean)

acreditamos que o letramento profissional envolve momentos reflexivos e críticos como esses, durante os quais vai se configurando a identidade profissional, por meio das histórias de valores, sentimentos, pensamentos que o gênero viabiliza. Tal como aponta Reichmann (no prelo), “ao entrelaçar o gênero relato autobiográfico ao gênero profissional docente, possibilita-se vislumbrar as delicadas teias dialógicas urdidas pelos mundos da escola, da formação, do trabalho e da linguagem”. Os dados mostram que a produção de imagens fotográficas de um objeto carregado de história pode desempenhar um papel fundamental nessa configuração identitária.

Na próxima subseção, examinaremos alguns aspectos dessa tessitura identitária, construída na hibridez das práticas e no imbricamento das vozes dos protagonistas, nos diversos eventos.

3.3 Posicionamentos identitários em um relato da experiência vivida

Os processos que contribuem para as construções identitárias se constituem no discurso. Segundo Kleiman (2006a), as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras: é no contexto das disciplinas e dos eventos de letramento que elas promovem que o aluno aprenderia a falar como professor,

afiliando-se a uma ou outra ideologia ou discurso profissional e mobilizando a identidade profissional que esses discursos sustentam.

Os relatos apontam para posicionamentos identitários e construções de identidades profissionais em curso. A construção de identidades profissionais é um processo estratégico, que envolve posicionamentos capazes de gerar ações que contribuam para mobilizar as representações ou vozes profissionais emergentes das redes comunicativas formadas durante o curso de formação. Conforme Kleiman (op.cit.), com base no exame dos recursos linguísticos utilizados pelo professor ou aluno em formação, nos seus textos orais e escritos, que são indícios da posição enunciativa assumida, é possível inferir posicionamentos identitários do autor do texto, isto é, aqueles posicionamentos que têm a ver com sua identidade profissional.

Analisaremos a seguir o relato de João sobre a experiência vivenciada, focalizando, como no caso de Bia, o que seu relato revela sobre sua vivência na escola e como ela parece ter influenciado em suas percepções atuais sobre a escola e o alunado. Dessa vez, analisaremos as frases verbais, que revelam seus posicionamentos identitários, no discurso professoral reproduzido por ele, ao falar dele e de outros alunos, tanto quando lembra de sua vida pregressa como aluno na escola retratada, como quando comenta sobre a escola e o alunado, no momento da enunciação.

A parte inicial do relato de João se caracteriza pela abundante presença de verbos e nomes deverbais que indicam atividades, e que, portanto, pressupõem uma agência humana — o sujeito agente da atividade: *tirei (as fotos), vivi, estudei, apresentei, pude compartilhar, (achei interessante) ressaltar*. Outro grupo de verbos, também usado repetidas vezes, está formado por aqueles que denotam um estado mental: *tive uma lembrança, tive uma visão, me veio à cabeça, achei*. O agente, em todos esses casos, é o narrador, também protagonista da história, marcado pela primeira pessoa do singular.

*Quando **tirei** as fotos na visita à escola na qual estudei durante o ensino médio, **tive uma breve lembrança** do tempo que **vivi** por lá e pouca coisa **me veio à cabeça** no tocante à memória escolar, porém no momento em que **apresentei** à turma, **tive uma visão** melhor da minha vida escolar e **pude compartilhar** o que **pareceu** um pouco diferente dos demais. **Achei interessante ressaltar** detalhadamente como na verdade funciona o ensino nas escolas públicas, os problemas encontrados nelas, principalmente problemas envolvendo segurança, falta de professores, falta de compromisso por parte dos diretores, e todos envolvidos no processo de educação.*

No fragmento seguinte, situado no plano enunciativo da época da escola, especificamente das noites de sexta-feira, o estudante se insere no coletivo constituído pelos colegas, sinalizado pelo pronome reflexivo *nos* e pelos verbos *reuníamos e bebíamos* – único momento no relato em que esse coletivo, avaliado negativamente pelo aluno, ocorre. Fora essa situação, é sempre na forma singular que os pronomes pessoais se constituem, sugerindo uma trajetória solitária, única (*me instigavam, sabia, não tenho lembrança*), reforçada pela ausência de lembranças relativas a outros colegas, que tivessem superado os obstáculos (que ele teria superado) e chegado à universidade (lembra de *apenas um amigo* que se torna seminarista):

Uma outra memória marcante, essa não muito boa no sentido de construir algo concreto e positivo, foi a das noites de sexta-feira, quando nos reuníamos com professores e algumas vezes bebíamos após as aulas conversando sobre assuntos da semana, etc.; mas toda aquela atmosfera caótica por outro lado, me instigava a estudar mais, pois sabia que passar no vestibular não seria algo fácil. Não tenho lembrança de que alguém daquela época tivesse passado no vestibular, apenas um amigo conseguiu entrar num seminário teológico de nível superior e isso alguns anos depois de terminarmos juntos.

Os verbos utilizados são índices da capacidade que o aluno tem de se construir, no relato, como uma personagem central, que tem um que fazer e pensa sobre ele; quer dizer, são índices de um posicionamento como sujeito ativo e pensante (e não como mero executor de tarefas), um tipo de aluno que, na sua visão, é único, ou, pelo menos raro, na escola.

No fragmento final, a seguir, mudam as personagens do relato. Não é mais o “eu” protagonista de uma história de sucesso escolar, ou o “nós”, que sinalizava sua participação em um grupo de ‘festeiros’ à margem das atividades escolares propriamente ditas, introduz-se um grupo ao qual ele não pertence mais, para o qual pode olhar com um ar de superioridade, desde sua posição de “quase” professor: *são os próprios alunos que deterioram, quebram e picham as paredes*. Além dessa terceira pessoa/personagem (o conjunto de estudantes no momento da visita do ex-aluno), o dêitico *hoje* e os verbos em primeira pessoa (*sei, eu pude subir e ver*) sinalizam que o aluno agora percebe sua trajetória de modo diferenciado:

*As mudanças na estrutura da escola foram poucas; a entrada, como dissera antes, foi modificada por um corredor que liga o portão de entrada até a diretoria, algumas salas em péssimas condições de funcionamento, ventiladores quebrados, carteiras quebradas...não é fácil resolver esses problemas porque são **os próprios alunos que deterioram a escola, quebram os banheiros e picham as paredes**; acho que esses problemas têm relação com a construção de identidade do indivíduo, ou seja, problemas sociais, familiares e que pouco serão resolvidos por educadores. **Hoje sei** que as pedras encontradas no caminho serviram de montanha, onde **eu pude subir e ver a vida através de outra perspectiva.***

Essa atitude avaliativa negativa, em relação àqueles que deverá formar dentro de pouco tempo, constitui apenas outra forma de denúncia de uma escola que não serviu bem aos alunos e que se revela ora restritiva, ora inapta, nas memórias por eles construídas anos mais tarde, com base num olhar renovado, sustentado pela imagem fotográfica.

4 Considerações finais

Conforme apresentado na introdução, este artigo analisou um evento de letramento na formação docente - a produção de um relato fotobiográfico - e buscou ressignificar o mundo escolar, o acadêmico e o profissional, por meio da pesquisa sobre o gênero relato fotobiográfico, no âmbito do estágio, levando em conta a escrita como elemento identitário de formação. Em suma, os trabalhos aqui analisados, realizados antes da entrada na escola-campo, já sugerem a realidade constituída pela singularidade da disciplina de estágio: pleno de contradições, fragilidades, instabilidades, desafios e descobertas; enfim, o estágio implica *múltiplos pertencimentos e letramentos*. A análise sugere a adoção do gênero relato fotobiográfico como um dos articuladores dos eventos de letramento no estágio, por mobilizar, sob a ótica do aluno universitário, inúmeras experiências vividas (e imaginadas) na escola, podendo indiciar posicionamentos identitários.

Acreditamos que o relato fotobiográfico, configurado como evento de letramento acadêmico-profissional, revitaliza as práticas letradas no estágio. Consoante Bakhtin (1997, p.301), até “na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas de gêneros, às vezes padronizados e estereotipados, às vezes mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos”. Nesses termos, o relato fotobiográfico se constitui como um gênero maleável, ao moldar criativamente o discurso

discente e possibilitar a agência no processo formativo. Por fim, alinhando-se à epígrafe, acreditamos que, por meio do relato fotobiográfico, é possível refletir, de modo flexível e sutil, uma situação singular de comunicação, levando o estagiário a se posicionar, na sua própria trajetória de formação e na dos outros, como agente de letramento.

Concluindo esta reflexão sobre letramentos e formação no âmbito da formação inicial do profissional de Letras, acreditamos também que os eventos de formação propiciados pelos eventos envolvidos na produção do relato fotobiográfico nos permitem, também, conhecer mais uma visão de escola: a do aluno bem sucedido, já egresso desse complexo sistema, e refletir, com base nesse conhecimento, sobre como a imagem da escola retratada pelos alunos pode ser mudada. Essa mudança é relevante para toda e qualquer busca de novos caminhos na formação docente, pois é preciso refazer as concepções que olham para essa época, tão longa na vida dos alunos, com tristeza ou com sentimentos negativos. Tais concepções podem resultar em uma reprodução nas práticas desses futuros professores de atividades que posicionam o aluno de forma subalterna, tal qual eles foram posicionados, ou que os inserem em práticas alienantes, que tão pouco têm a ver com a criança ou com o adolescente que as sofreu, vistas como “pedras no caminho”, necessárias para conseguir o distanciamento de quem, depois dessa passagem, pode olhar para os alunos da altura que a ‘superação’ da experiência escolar permite. Um olhar que, ao contrário do que João acredita, não necessariamente reflete uma mudança de perspectiva.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira, 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução do russo de Paulo Bezerra, 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- BARTON, David.; HAMILTON, M.; IVANIC, Roz. (orgs.). *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.
- BRASIL Lei nº 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de setembro de 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº.1, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p.8, 4 de março, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º. 2, 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p.9, 4 de março, 2002b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9394 (lei Darcy Ribeiro), de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p.27833-41, 423 de dezembro, 1996.

BUENO, Luiza. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), São Paulo, 2007.

BURNETT, Ron. *How images think*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2005.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. *Shaping a professional identity: stories of educational practice*. New York: Teachers College Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge, 2003.

FONTANA, Roseli A. Cações. Estágio: do labirinto aos frágeis Fios de Ariadne. In: Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Santos Pinheiro e Maria Eduarda Ferro (orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS: Editora UEMS, p. 19-31, 2011.

GIMENEZ, Telma; PEREIRA Fabiana Mendes. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. In: Telma Gimenez (org.). *Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês*. Londrina: UEL, p. 97-111, 2007.

HEATH, Shirley B. *Ways with words, Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HYMES, Dell. *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*. Philadelphia, PA.: University of Pennsylvania Press, 1974.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social, *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, no. 08, dez p.409-424, 2006a.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional.. O professor como agente de letramento. In CORRÊA, Manoel; BOCH, Françoise

(orgs.) *Ensino de Língua: Letramento e Representações*. Mercado de Letras, p. 75-91, 2006b.

LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira. Estágio supervisionado: diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In: Adair Vieira Gonçalves, Alexandra Santos Pinheiro e Maria Eduarda Ferro (orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS: Editora UEMS, p.159-177, 2011.

LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v.1, n.1, p.95-108, agosto/dezembro 2009. Acesso em: 15 de maio de 2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/5/1>

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

REICHMANN, Carla L. Práticas de letramento docente no estágio supervisionado de Letras Estrangeiras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte: UFMG, v.12, n.4, no prelo.

REICHMANN, Carla L. Constructing communities of practice through memoirs and journals. In: BURTON, J.; QUIRKE, P.; REICHMANN, C. L.; PEYTON, J. (orgs.). *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning* (e-book). San Francisco: TESL-EJ Publications, 2009. Disponível em: www.tesl-ej.org/wordpress/books Acesso em: 15 de maio de 2012.

ROCKWELL, Elsie. Gêneros de ensino. Uma abordagem bakhtiniana. Tradução de Clecio Bunzen e Ana Regina Vieira, a sair. Versão original: Teaching genres: a Bakhtinian Approach. *Anthropology & Education Quarterly*, volume 31 (3), pp. 260-282, 2000.

ROMERO, Marta A. B. *Arquitetura do lugar*. São Paulo: Nova Técnica Editorial, 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

STREET, Brian V. The New Literacy studies, in: STREET, Brian V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

**PLAUSIBILIDADE DE TRADUÇÕES DE RESUMOS
ACADÊMICOS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE GÊNERO
DE BAKHTIN**

**PLAUSIBILITY OF ACADEMIC ABSTRACT TRANSLATIONS:
CONTRIBUTIONS OF BAKHTINIAN GENRE THEORY**

Alessandra Baldo (UFPEl)

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de um estudo que buscou no conceito de gênero discursivo de Bakhtin (1953/1992) um critério para verificar a aceitabilidade das traduções de resumos de artigos científicos – ou seja, seus *abstracts* – da área de humanas. Para tanto, foram analisadas traduções de resumos do português (língua de partida) para o inglês (língua de chegada) com o objetivo específico de verificar em que medida os elementos característicos dos gêneros – a saber, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – no texto-fonte mantinham-se equivalentes no texto traduzido. Os resumos e correspondentes *abstracts* de quatro artigos da área de humanas, publicados em revistas classificadas com o conceito A emitido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – dois da área de Letras, e dois da área de História – foram selecionados para compor o corpus. A partir da análise dos dados, constatou-se que o maior obstáculo para a obtenção da equivalência entre os dois textos foi a dificuldade na manutenção do estilo, devido, em parte, por traduções inadequadas de palavras e expressões e, em parte, pela tentativa de transpor para a língua-alvo a estrutura sintática do texto fonte.

PALAVRAS-CHAVE: tradução de resumo acadêmico; gênero discursivo bakhtiniano; equivalência texto-fonte e texto-alvo.

ABSTRACT: This article presents the main findings of a study which used the notion of genre proposed by Bakhtin (1953//1992) as a criterium to check the acceptability of abstract translations in scientific articles from Portuguese (source language) to English (target language) in the field of Humanities. To do so, translations of abstracts were analyzed, aiming at verifying to what extent the characteristic features of the Bakhtinian genre – i.e., the thematic content, compositional structure and style – shown by the text in the source-language could also be seen in the target-language text. Four abstracts of articles in the field of Humanities published in national referred Brazilian journals were chosen to make up the corpus: two of them

were about language issues, and the other two were about History matters. Data analysis showed that the main obstacle to reach uniformity between the texts in the source language and in the target language was observance to style, partially due to improper translations of words and expressions, and partially due to attempts to bring syntactic structures from the source text to the target text.

KEYWORDS: translation of abstracts; Bakhtinian discourse genre; source and target-text correspondence.

Introdução

As contribuições de Bakhtin sobre a função e a natureza interacionais da linguagem têm sido retomadas, nas últimas décadas, pelas mais diversas áreas de estudos relacionados à linguagem (seja na literatura, seja na linguística aplicada), na tentativa de se encontrarem respostas a fenômenos linguísticos que vão além dos aspectos sistêmicos das diferentes línguas.

A noção de que um grande número de questões relativas à linguagem humana somente podem ser compreendidas levando-se em conta tanto seus aspectos formais como funcionais, que ganha força nos estudos linguísticos, a partir da segunda metade do século passado, trouxe como um dos resultados a revitalização do pensamento do círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 1953/1992; BAKHTIN e VOLOCHINOV, 1929/1979). Tendo como base especificamente as contribuições bakhtinianas sobre os gêneros discursivos, o objetivo primeiro deste trabalho é proceder a uma análise de traduções de resumos de artigos acadêmicos do português (língua-fonte) para o inglês (língua-alvo), a fim de verificar em que medida os elementos característicos dos gêneros textuais – ou seja, conteúdo temático, estrutura composicional e estilo – são equivalentes no texto fonte e no texto traduzido.

Entendemos que a relevância deste estudo está na proposta de uma metodologia comparativa dos três elementos definidores dos gêneros discursivos entre os textos na língua portuguesa (resumos de artigos acadêmicos) e os textos na língua inglesa (*abstracts*), a qual se configura como uma ferramenta de verificação do nível de distanciamento ou aproximação entre eles. Essa verificação, por sua vez, teria como papel auxiliar o tradutor em sua busca contínua pela equivalência entre o texto fonte e o texto traduzido. Cabe aqui a ideia de Possamai e Leipniz (2008, p.01) de que “o reconhecimento de

padrões de realização de gêneros em diferentes idiomas capacita o tradutor a produzir textos adequados na língua de chegada”, os quais devem, idealmente, soar naturalmente e conseguir atender às expectativas dos que os recebem.

O presente artigo está dividido em quatro seções. Na primeira, procedemos a uma revisão sucinta dos pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo, a qual está subdividida em três partes: conceito de gênero discursivo por Bakhtin, aspectos que definem o gênero resumo acadêmico e, por fim, definição da palavra equivalência para os estudos de tradução. Na segunda, descrevemos a metodologia empregada para verificar a equivalência entre texto-fonte e texto-alvo. Na terceira parte, os dados do estudo são apresentados, seguidos da descrição dos resultados encontrados. Na última parte, faz-se um resgate dos objetivos iniciais do trabalho e, respeitando o escopo e as restrições metodológicas do estudo, os mesmos são esclarecidos à luz das informações advindas da análise dos dados.

Gêneros, características do resumo acadêmico e equivalência em tradução

O conceito bakhtiniano (1992) de gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura está diretamente relacionado à verificação prévia do autor de que todas as esferas da atividade humana estão relacionadas à utilização da língua. Essa utilização se dá em forma de enunciados, os quais, por sua vez, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas” (p. 279), tanto por seu conteúdo quanto por seu estilo verbal, como por sua construção composicional. Assim, o tema, o estilo e a construção composicional formam um tipo característico de enunciado, dentro de um dado espaço de comunicação, e é por isso que tipos estáveis de enunciado caracterizam gêneros do discurso.⁹⁶

Antes de preocupar-se em classificar os diferentes gêneros discursivos, Bakhtin (1992) chama a atenção para a sua diversidade: sua utilização se dá em todas as esferas da atividade humana. No seu

⁹⁶ Enquanto o conteúdo temático é o assunto do enunciado/texto, a mensagem que é veiculada, o plano de composição faz referência à estrutura formal desse enunciado/texto. Finalmente, a seleção de vocabulário e de construção frasal faz parte do estilo, que é, em parte, uma opção do produtor do enunciado, mas em parte uma “imposição” das características do gênero.

entender, ao invés de privilegiar o estudo de apenas alguns gêneros (literários, retóricos, do discurso cotidiano), o mais importante é levar em conta a diferença fundamental entre gêneros primários (ou simples) e secundários (ou complexos). Como o próprio nome diz, os gêneros primários são constituídos em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (a réplica do diálogo cotidiano, a carta), enquanto os secundários aparecem “em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (p. 281).

Um conceito-chave em Bakhtin é o de enunciado, entendido como a unidade de comunicação utilizada pelos sujeitos. Ao criticar o papel passivo atribuído às funções de ouvinte e receptor pelas teorias linguísticas em voga, o autor argumenta que o ouvinte, ao receber e compreender a significação de um discurso, tem uma atitude responsiva ativa, a qual é, na verdade, esperada pelo locutor. Para o autor, essa compreensão responsiva, mesmo que não se realize de forma imediata ou por um ato linguístico, constitui a fase preparatória para uma resposta. Além disso, complementa, o próprio locutor é um respondente na medida em que seu enunciado pressupõe a existência de enunciados anteriores, vinculados ao seu próprio enunciado de algum modo e, supostamente, conhecidos de seu ouvinte. A partir disso, pode-se entender melhor porque o enunciado bakhtiniano está tão diretamente relacionado à noção de atitude responsiva. Diferentemente de noções correntes em linguística, o enunciado, enquanto unidade real de comunicação verbal, é caracterizado por Bakhtin (i) por suas fronteiras – determinadas pela alternância dos sujeitos falantes – e (ii) por seu acabamento. Esse acabamento pode ser medido por critérios específicos, o mais importante sendo a possibilidade de adotar uma atitude responsiva para com ele, e é determinado por três fatores: o tratamento exaustivo do objeto do sentido (o intuito), o querer-dizer do locutor e as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.

Características do Gênero Resumo/Abstract

Motta-Roth e Hendge definem o *abstract* de artigo acadêmico como um “texto breve que encapsula a essência do artigo que o precede”, acrescentando que sua função é “persuadir o leitor a ler o texto integral” (2001, p.94). As autoras explicam que a estrutura retórica básica de um *abstract* é semelhante à do artigo de divulgação científica, já que essa deve ser contemplada, ainda que de modo bastante sintético, naquela. Com base em uma análise de sessenta *abstracts*, elas propuseram as possíveis seguintes configurações de *abstracts*, subdividindo as diferentes etapas em movimentos.

Movimento 1: *Situar a pesquisa*, o que pode ser feito das seguintes maneiras: (i) estabelecer interesse profissional no tópico ou (ii) fazer generalizações do tópico e/ou (iii) citar pesquisas prévias ou (iv) estender pesquisas prévias ou (v) contra-argumentar pesquisas prévias ou ainda (vi) indicar lacunas em pesquisas prévias.

Movimento 2: *Apresentar a pesquisa*, o que pode ser feito pelos seguintes modos: (i) indicar as principais características ou (ii) apresentar os principais objetivos e/ou (iii) levantar hipóteses.

Movimento 3: Descrever a metodologia.

Movimento 4: Sumarizar os resultados.

Movimento 5: Discutir a pesquisa, o que ser feito (i) elaborando conclusões e/ou (ii) recomendando futuras aplicações.

No entanto, as autoras chamam a atenção para o fato de que essas etapas (movimentos) não possuem uma ordem fixa, havendo espaço para variações. Salientam ainda que as possíveis mudanças na ordem padrão não interferem de maneira alguma na tipicidade do gênero: o que realmente importa é que todos os movimentos estejam presentes.

Como todo gênero textual, o resumo de artigo acadêmico/*abstract* apresenta características linguísticas específicas. Graetz (1985, p. 125) enumera, entre as principais, o fato de a linguagem utilizada ser econômica, a estrutura das frases ser complexa, e redundâncias tais como exemplos e ilustrações estarem ausentes.

Tradução e Equivalência

Sempre que a adequação de determinada tradução for posta à prova, a noção de equivalência no processo tradutório entrará, indubitavelmente, em cena. Entendendo, segundo Amorin (2007, p. 30), que o requisito básico da tradução é “representar os conceitos contidos no objeto original, preservando seu conteúdo”, teremos que a maior ou menor equivalência dessa representação de conceitos é que responderá pelo maior ou menor grau de adequação da tradução. A grande questão, assim, é definir equivalência.

Davaninezhad (2009) mostra a complexidade do conceito no campo da tradução, subdividindo-o em cinco níveis: nível da palavra, nível além da palavra, nível gramatical, nível textual e nível pragmático. Enquanto que na equivalência no nível da palavra temos somente vocábulos isolados, na equivalência além da palavra se

encontram as *collocations*⁹⁷, tanto as recorrentes como as não-recorrentes. A equivalência gramatical engloba tanto a estrutura morfológica como a sintática das línguas. Já na equivalência textual há tanto a análise da estrutura temática e informativa como as questões de coesão. A análise da oração é realizada com base no tema (informação nova e conhecida) e no rema (comentário sobre a oração prévia). A análise das redes gramaticais e lexicais, as quais fornecem ligações entre as várias partes do texto e os mecanismos de coerência, como referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical, compõem os aspectos da análise de equivalência textual. Por fim, o autor apresenta a equivalência pragmática, lembrando que a coerência é uma rede de relações contextuais e conceptuais, e que ela se faz perceber em um texto como “o resultado de interações entre o conhecimento apresentado no texto, o conhecimento próprio do leitor e a experiência de mundo”.

A subdivisão do conceito de equivalência em tradução, feita por Davaninezhad, é fundamental para qualquer análise do nível de adequação de tradução. Ainda que colocações como a de Cabre (1999, p. 4) – “a tradução deve ser verídica, do ponto de vista do conteúdo; correta, do ponto de vista gramatical; adequada e natural” – possam ser interessantes, elas pouco auxiliam no trabalho de análise comparativa de traduções. É exatamente por essa razão que a proposta do estudo aqui relatado foi de, alternativamente, verificar a equivalência de traduções, a partir da teoria dos gêneros de Bakhtin.⁹⁸

Metodologia

Os quatro artigos científicos e os respectivos resumos em português, com seus correspondentes *abstracts* em inglês, foram selecionados na área das ciências humanas (dois da área de Letras e dois da área de História). O único critério para a seleção foi o nível de excelência dos periódicos de acordo com a classificação da agência

⁹⁷ De acordo com wikipedia, *collocations* são “uma sequência de palavras ou termos que co-ocorrem com mais frequência do que seria provável se fosse por acaso”. (<http://en.wikipedia.org/wiki/Collocation>; tradução nossa)

⁹⁸ Ainda que a classificação proposta por Davaninezhad, apresentada aqui, também seja um instrumento de análise válido para a verificação da equivalência entre texto-fonte e texto-alvo, consideramos mais produtiva realizar essa verificação através da teoria bakhtiniana de gênero discursivo.

governamental CAPES⁹⁹, que deveria ser A, o que corresponde à nota máxima. Os nomes dos autores dos textos e das revistas foram omitidos.

A equivalência da tradução ao texto original foi avaliada com relação aos três elementos constituintes do gênero discursivo: tema, construção composicional e estilo, conforme formulado pela teoria dos gêneros discursivos, proposta em Bakhtin (1953/1992). A fim de melhor avaliar a presença desses três elementos do gênero tanto nos textos originais como nas traduções, também lançamos mão dos seguintes critérios, com base em Motta-Roth e Hendge (1998) e Graetz (1985): número de palavras utilizadas para a elaboração do resumo e do *abstract*; organização retórica do resumo e do *abstract*; recursos linguísticos: sintaxe (tipo de orações empregadas), tempos verbais, nexos coesivos etc., presentes no resumo e no *abstract*.

A equivalência do conteúdo temático no resumo e no *abstract* foi verificada de dois modos: pelo número de palavras, como também por uma análise da equivalência semântica entre os dois textos, tendo por base os aspectos específicos do gênero. A manutenção da estrutura composicional foi avaliada com base na organização retórica apresentada pelo texto original e o traduzido, de acordo com a classificação defendida por Motta-Roth e Hendge (1998). Finalmente, a conservação do estilo foi analisada a partir das características do *abstract* identificadas por Graetz (1985), ou seja: sentenças com estrutura complexa em frases longas, ausência de redundâncias como exemplos e ilustrações.

Esses dados possibilitaram classificar as traduções em quatro níveis de equivalência: excelente; bom; aceitável; insuficiente. Na próxima seção, procederemos à análise dos resumos e *abstracts* da área de Letras, passando, na sequência, aos textos da área de História.

Resumos e *Abstracts* de Letras

Iniciamos com a transcrição do resumo e do *abstract* do primeiro artigo, sobre referência discursiva, à qual segue a Tabela 1 e a análise descritiva correspondente.

⁹⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, agência governamental vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) que busca promover o desenvolvimento dos cursos de pós-graduação no país.

¹Neste artigo, investigamos o funcionamento discursivo da referenciação enquanto atividade linguística de acordo com a qual os objetos são construídos e reproduzidos nas práticas discursivas. Buscamos examinar o processo de lexicalização na construção do ⁵objeto-de-discurso “Guerra no Iraque” pela Revista Veja, utilizando teorias que investigam o papel da mídia na produção e disseminação de práticas simbólicas. Vimos como tais práticas se fazem essenciais para a construção da nossa visão de mundo, principalmente no âmbito das relações internacionais. Procuramos articular esses ¹⁰estudos com a teoria da Análise Crítica do Discurso proposta por van Dijk, para que pudéssemos compreender o funcionamento discursivo dos processos de referenciação nessas práticas simbólicas. Observamos que a referenciação, enquanto prática de nomeação dos eventos internacionais, constitui-se em importante objeto de análise ¹⁵na medida em que nos revela as crenças ideológicas do sujeito socioculturalmente localizado e é um elemento fundamental na construção de nossas visões dos eventos sociais.

‘In this paper, we investigate the discursive role of referentiation as a discursive activity of introduction of referents. We examine the lexicalization process in the introduction of the referent “Iraq War” in the Brazilian Magazine Veja, working with theories that ⁵investigate the role of media in the production and dissemination of symbolic practices. These practices are essential for the construction of our view of the world, especially in the field of international relations. Through the articulation of these studies and the critical discourse analysis developed by van Dijk, we try to understand the ¹⁰discursive role of referentiation in the symbolic practices of the media. We conclude that referentiation is an important object of analysis that reveals the ideological positions of socio-culturally situated subjects and as such is a central element in the construction of our views of social events.

Características gerais	Resumo Artigo 1 – Letras	Abstract
1.Número de palavras	145	152
2.Organização Retórica	Apresentação Apresentação/ Metodologia Conclusão Metodologia Conclusão	Apresentação Apresentação/ Metodologia Justificativa Metodologia Conclusão
3.Ordem de Organização Retórica	Diferença etapa 3: conclusão para justificativa.	
4. Recursos Linguísticos	Orações subordinadas.	Idem

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

	Uso da 1ª pessoa plural; presente simples.	Idem
	Ausência de nexos coesivos	Idem

Tabela 1 – Comparação entre Características do Resumo e *Abstract* do Artigo 1 - Letras

Ao observar o resumo e o *abstract* do artigo e a Tabela comparativa 1, podemos perceber que se trata de uma tradução bem-feita, de modo geral. Há, no entanto, um aspecto que compromete a sua qualidade, e que diz respeito à modificação parcial da organização retórica.

A estrutura retórica do texto-fonte e a do texto-traduzido sofrem modificações nos seguintes trechos:

Vimos como tais práticas se fazem essenciais para a construção da nossa visão de mundo, principalmente no âmbito das relações internacionais. (Excerto resumo do artigo 1)

These practices are essential for the construction of our view of the world, especially in the field of international relations. (Excerto *abstract* do artigo 1- Letras)

Mesmo entendendo que o objetivo do autor foi manter o tema, o sentido que transparece na frase do resumo é a intenção do autor de retomar, juntamente com os leitores, um dos resultados obtidos pelo estudo, especialmente pela conjugação na primeira pessoa do plural do verbo que inicia a sentença (“vimos como...”). De modo diferente, na tradução, parece haver uma justificativa para a realização de um estudo dessa natureza, considerando-se que “essas práticas são essenciais para a construção da nossa visão do mundo, especialmente no campo das relações internacionais”. Em função disso, avaliamos a manutenção da estrutura composicional entre o resumo e o *abstract* como aceitável, já que a equivalência da tradução ficou parcialmente comprometida nesse sentido. Finalmente, é possível dizer que houve a conservação do estilo característico do gênero na tradução, levando-se em consideração que os recursos linguísticos utilizados no texto-fonte e no texto-traduzido mantêm-se os mesmos. Assim, é possível concluir que há equivalência entre o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo apresentado no texto de partida e no texto de chegada, conforme esquematizado na Tabela 2.

Fatores analisados	<i>Abstract 1 – Letras</i>
Manutenção do Conteúdo Temático	Boa
Manutenção da Estrutura Composicional	Aceitável
Manutenção do Estilo	Boa
Equivalência da Tradução	Boa

Tabela 2 – Equivalência da Tradução do Resumo 1 - Letras

Passemos então ao resumo e *abstract* do artigo 2, com sua respectiva análise.

⁴O enunciado não é uma frase ou um aglomerado de frases, mas um conjunto de idéias que, em contexto, dão sentido ao discurso. O presente ensaio tem como objetivo analisar a enunciação no processo de comunicação e interação social, realizada pelo jornalismo como ⁵produtor de informação. Demonstra como o jornalismo produz e reproduz enunciados através do discurso noticioso, que utiliza fragmentos da realidade, seja para a transmissão de cultura, seja para influir ideologicamente na formação de opinião pública. O jornalismo fala ao mundo, fala do mundo e fala no mundo. E, nesse falar, utiliza-se da teoria da enunciação e da polifonia na tentativa de apagar as marcas de subjetividade presentes em quaisquer discursos.

'This essay analyzes the journalistic statement in the communication process and social interaction. The journalism produces and reproduces statements as actual break ups. It speaks to the world, speaks of the world and speaks in the world. However, this speech is not exempt of subjectivities. The statement theory and poliphonic theory are capable to study these strategies.

Características gerais	Resumo Artigo 2 – Letras	<i>Abstract</i>
1.Número de palavras	113	56
2.Organização Retórica	Apresentação Conclusão/ Metodologia	Apresentação Conclusão/Metodologia
3.Ordem de Organização Retórica	A mesma em ambos os textos	

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

4, Recursos Linguísticos	Orações subordinadas Nexos coesivos: mas, seja...seja...	Orações coordenadas Nexos coesivos: <i>and</i> , <i>however</i> .
--------------------------	---	--

Tabela 3 – Comparação entre Características do Resumo e *Abstract* do Artigo 2 - Letras

Observando a Tabela 3, o primeiro dado que chama a atenção é a discrepância entre o número de palavras do texto original e do texto traduzido: enquanto que o primeiro contém 113, o segundo apresenta somente 56. Ainda que não se considere que a equivalência em número de palavras seja um indicativo de boa tradução, também temos dificuldade em compreender que uma tradução que é reduzida a aproximadamente metade do texto fonte possa ser fidedigna. Esse é o caso que temos aqui. O uso da modalidade de omissão (AUBERT, 1988), possivelmente em função da dificuldade de tradução, é tão constante que traz prejuízos imediatos ao texto traduzido. Temos um exemplo na primeira frase do resumo, “O enunciado não é uma frase ou um aglomerado de frases, mas um conjunto de idéias que, em contexto, dão sentido ao discurso”, que, simplesmente, foi excluída na tradução. O mesmo acontece na continuação da frase 07, na qual o complemento “seja para a transmissão de cultura, seja para influir ideologicamente na formação de opinião pública” também foi omitido no *abstract*. No nosso parecer, esses trechos podem fazer uma diferença no processo de compreensão do assunto do artigo resumido, e, por isso, deveriam estar presentes inclusive na tradução, a fim de não comprometer a equivalência do conteúdo temático.

Já com relação à organização da estrutura temática, cabe notar que ocorre manutenção das etapas no texto-fonte e no texto-alvo; ainda que a redação original não tenha obedecido aos critérios típicos dos textos pertencentes ao gênero resumo acadêmico, o tradutor optou por manter a inadequação estrutural no texto traduzido. As etapas características do gênero resumo acadêmico, segundo Motta-Roth e Hengde (1998), são cinco: 1. situar a pesquisa; 2. apresentar a pesquisa; 3. descrever a metodologia; 4. sumarizar os resultados; 5. discutir a pesquisa (concluir). As autoras esclarecem que essas etapas não aparecem sempre em ordem fixa e, muitas vezes, podem estar sobrepostas.

Isso retomado, torna-se evidente a elaboração falha do resumo, que apresenta três das cinco etapas previstas (cf. Tabela 3). Além disso, há um fator complicador, que é a falta de clareza na explicação dessas etapas. Começemos pela apresentação da pesquisa:

O enunciado não é uma frase ou um aglomerado de frases, mas um conjunto de idéias que, em contexto, dão sentido ao discurso. O presente ensaio tem como objetivo analisar a enunciação no processo de comunicação e interação social, realizada pelo jornalismo como produtor de informação. (Excerto resumo do artigo 2 - Letras)

This essay analyzes the journalistic statement in the communication process and social interaction. (Excerto abstract do artigo 2- Letras)

Na apresentação, o autor seleciona três palavras específicas de uma teoria da linguagem: enunciado, enunciação e discurso. Dessas, somente define enunciado, deixando ao leitor a tarefa de descobrir o significado das demais. No final do texto, faz referências às teorias em que se baseia – enunciação e polifonia – mas não apresenta qualquer referência de autor, o que não condiz com o gênero em absoluto. No *abstract*, a situação fica ainda mais complicada, pois palavras como: enunciado, enunciação e discurso simplesmente desaparecem, tendo sido substituídas por itens lexicais com sentido bastante geral, tal como “*statement*”, “*communication process*” e “*social interaction*”. Somente no final do texto, o autor menciona a “*statement theory*” e a “*poliphonic theory*”, possibilitando então ao leitor entender/inferir que a análise do discurso jornalístico se deu através das teorias da enunciação e da polifonia.

Passemos agora à análise da descrição da metodologia/conclusão no resumo e no *abstract*.

Demonstra como o jornalismo produz e reproduz enunciados através do discurso noticioso, que utiliza fragmentos da realidade, seja para a transmissão de cultura, seja para influir ideologicamente na formação de opinião pública. O jornalismo fala ao mundo, fala do mundo e fala no mundo. E, nesse falar, utiliza-se da teoria da enunciação e da polifonia na tentativa de apagar as marcas de subjetividade presentes em quaisquer discursos. (Excerto resumo do artigo 2 - Letras)

The journalism produces and reproduces statements as actual break ups. It speaks to the world, speaks of the world and speaks in the world. However, this speech is not exempt of subjectivities. The statement theory and poliphonic theory are capable to study these strategies. (Excerto abstract do artigo 2 - Letras)

Observando os excertos destacados, percebemos que, na primeira frase do resumo, o autor apresenta um dos resultados do estudo, e, na última frase, a metodologia, ainda que de forma breve e pouco clara, juntamente com os resultados obtidos. Diferentemente, no *abstract*, o autor faz colocações gerais nas duas primeiras frases, retomando informações que entende ser do conhecimento dos leitores, citando, na última frase, duas teorias que podem ser utilizadas para analisar a questão que coloca em seu artigo, sem dizer claramente, no entanto, que foi o que fez em seu trabalho. Como no resumo, cabe ao leitor realizar essa inferência, que ocorre de modo ainda mais indireto no *abstract*.

A partir de nosso estudo, buscamos mostrar que o resumo analisado não está em conformidade com o gênero resumo acadêmico no que diz respeito à composição estrutural. Consequentemente, não há como avaliar em que medida o texto traduzido manteve a estrutura do texto-fonte, mas é possível afirmar, de qualquer forma, que o texto traduzido apresentou um número ainda maior de problemas nesse aspecto. Alguns desses problemas, como já comentamos, advêm da falta de equivalência entre os significados das palavras do texto de partida e do texto de chegada. Acreditamos que dois exemplos podem ilustrar essa situação: (1) discurso não está traduzido como “*discourse*”, mas como “*statement*”; e também teoria da enunciação está traduzida da mesma forma: “*statement theory*”. Além disso, (2) na última frase do *abstract*, aparece a expressão “*these strategies*”, embora a palavra estratégia(s) não tenha sido empregada anteriormente, no resumo original.

Por último, falta avaliar a manutenção do estilo no *abstract*. Como podemos prever pela discussão precedente, e pelos dados da Tabela 3, que nos mostram uma distinção entre o tipo de orações empregadas, também não há equivalência nesse sentido. Assim, não houve conservação do conteúdo temático no *abstract*, sendo que a causa maior foi em função da supressão de trechos relevantes ao entendimento da proposta do estudo. Além disso, a estrutura composicional também não foi mantida, mas esse problema não se deveu somente a uma questão de tradução, uma vez que a própria redação do resumo está em desconformidade com o gênero, o que afetou diretamente a estrutura composicional do *abstract*. Finalmente, o estilo também não foi mantido, devido à diferença na escolha sintática (orações subordinadas no resumo, e coordenadas no *abstract*) e também pelas escolhas lexicais vagas e, por vezes, inapropriadas na língua-alvo.

O resultado dessa análise mostra que não houve equivalência de tradução nesse *abstract*, conforme mostra a Tabela 4.

Fatores analisados	<i>Abstract 2</i> – Letras
Manutenção do Conteúdo Temático	Insuficiente
Manutenção da Estrutura Composicional	Insuficiente
Manutenção do Estilo	Insuficiente
Equivalência da Tradução	Insuficiente

Tabela 4 – Equivalência da Tradução do Resumo 2 - Letras

Resumos e *Abstracts* da Área de História

Conforme já mencionado anteriormente, nesta seção, investigamos os dois resumos e os correspondentes *abstracts* dos artigos acadêmicos da área de História, seguidos da análise sobre a equivalência da tradução, realizada a partir da observância dos elementos característicos desse gênero.

¹Os dois principais manuais de fazendeiros publicados no Brasil na primeira metade do século XIX, a saber, o manual de Carlos Augusto Taunay (1837) e o de Francisco Peixoto Lacerda Werneck (1847), inauguraram uma nova abordagem sobre a administração do trabalho ²escravo na literatura agronômica brasileira. Este artigo analisa as prescrições contidas nesta nova abordagem, e procura fornecer uma explicação para o surgimento dessa atitude inédita sobre a administração do trabalho escravo.

¹The two main planter's guides published in the first half of the 19th century – one by Carlos Augusto Taunay (1837) and another by Francisco Peixoto Lacerda Werneck (1847) – inaugurated in the agronomic literature a new approach to the problem of the ²management of the slave labour. This article analyses the precepts of this new approach, and tries to give an explanation about the origin of this exceptional attitude concerning the management of the slave labour.

Características gerais	Resumo Artigo 1 História	<i>Abstract</i>
1.Número de palavras	71	75
2.Organização Retórica	Apresentação (situa a pesquisa; delimita objetivos)	Idem
3.Ordem de Organização Retórica	A mesma em ambos os textos	
3.Recursos Linguísticos	Terceira pessoa do singular Uso do presente simples Ausência de nexos coesivos	Idem Idem Idem

Tabela 5 – Comparação entre Características do Resumo e *Abstract* do Artigo 1 - História

Antes de iniciar a observação dos dados referentes a cada um dos elementos constituintes do gênero resumo de artigo acadêmico, com vistas a verificar a manutenção ou não desses no texto traduzido, é necessário voltar a uma questão que veio à tona durante a análise dos dois resumos da área de história, selecionados para o presente estudo. Contrariando a classificação de Motta-Roth e Hendge (1998), que tem como base estudos anteriores de Swales (1990) e Bittencourt (1996) sobre redação acadêmica, nem os textos fontes e, conseqüentemente, nem os textos traduzidos apresentaram as etapas descritas pelas autoras. Conforme a Tabela 5, a organização retórica do resumo do artigo 1 se limita à apresentação, na qual o autor situa a pesquisa e delimita seus objetivos; como se verá a seguir, no resumo do artigo 2, aparecem somente as etapas de apresentação e conclusão.

Com o objetivo de constatar se esses casos não seriam uma exceção, já que foram selecionados aleatoriamente (ver seção sobre metodologia), realizamos uma análise da estrutura retórica de seis resumos e *abstracts* da última edição da Revista de História (n. 162, 2º semestre de 2010). Verificamos, a partir disso, que as características descritas como peculiares ao gênero resumo/*abstract* acadêmico não são encontradas, de modo geral, nos artigos de história, ou, pelo menos, não nos artigos de história publicados pela Revista sob análise. Ora, a decorrência natural desse fato é uma só: não há como avaliar se a estrutura composicional, seja do resumo, seja do *abstract*, está adequada quando não há um termo de comparação.¹⁰⁰ Levando isso em

¹⁰⁰ É possível que uma investigação mais aprofundada do tema chegue à conclusão de que o gênero resumo/*abstract* do artigo acadêmico da área de História possui especificidades

consideração, não entraremos na questão da adequação ou não da estrutura composicional nesse texto (e nem no resumo 2, que segue), já que, como afirmamos, o padrão característico da estrutura composicional de resumos acadêmicos não se encaixa aqui. Para fins de análise, a estrutura será considerada adequada.

Com relação ao conteúdo temático, ele é, em geral, mantido. O número de palavras é bastante aproximado, e, mais importante, percebe-se a preocupação do autor em manter a simetria de informações entre o resumo e o *abstract*. Apenas a tradução de “inédita” por “*exceptional*”, na última frase, trouxe um pequeno prejuízo de sentido, já que não são palavras com significado equivalente. Nesse caso, “*novel*” nos pareceria uma escolha mais acertada.

Finalmente, é possível afirmar que houve a manutenção do estilo no *abstract*, observando-se a mesma estrutura retórica no resumo e no texto traduzido, e também a utilização de recursos linguísticos similares, como emprego dos verbos na 3ª pessoa do singular e no presente simples, assim como a ausência de nexos coesivos.

As ponderações feitas sobre o texto fonte e o traduzido – resumo e *abstract* do artigo 1 de História – estão sumarizadas na Tabela 7. Consideramos que todos os aspectos que compõem o gênero textual de acordo com a teoria bakhtiniana foram mantidos na tradução, ainda que, como explicado, não tenha sido possível enquadrar a estrutura composicional dos resumos de história nas classificações disponíveis. Uma síntese dessa conclusão está apresentada na Tabela seguinte.

Fatores analisados	<i>Abstract</i> 1 – História
Manutenção do Conteúdo Temático	Boa
Manutenção da Estrutura Composicional	Boa
Manutenção do Estilo	Boa
Equivalência da Tradução	Boa

Tabela 6 – Equivalência da Tradução do Resumo 1 - História

Passemos à análise do resumo e do *abstract* do segundo artigo de História, que se seguem à transcrição de ambos.

¹O artigo demonstra que uma fração importante da classe operária de Salvador se engajou ativamente nas eleições da

que não permitem enquadrá-lo em classificações pré-estabelecidas no que tange à sua estrutura composicional. Contudo, essa é uma questão a ser ainda melhor explorada.

Primeira República com o objetivo de conquistar cidadania. Essa luta por direitos sociais e políticos foi encampada por três organizações fundadas entre 1890 e 1893: o Partido Operário da Bahia, a União Operária Bahiana e o Centro Operário da Bahia.

'This article demonstrates that an important fraction of the working class in Salvador, aiming for citizenship, was actively engaged in the elections of the First Republic. This struggle for political and social rights was implemented for three organizations founded between 1890 and 1893: the Partido Operário da Bahia, the União Operária Bahiana and the Centro Operária da Bahia.

Características gerais	Resumo Artigo 2 História	Abstract
1. Número de palavras	58	55
2. Organização Retórica	Apresentação/ Conclusão	Apresentação/Conclusão
3. Ordem de Organização Retórica	A mesma em ambos os textos	
4. Recursos Linguísticos	Terceira pessoa do singular Uso do presente simples Ausência de nexos coesivos	Idem Idem Idem

Tabela 7 - Comparação entre Características Resumo e *Abstract* do Artigo 2 - História

Ainda que o número de palavras entre o resumo e o *abstract* esteja bastante próximo um do outro, a conservação do conteúdo temático não se deu por completo. Isso ocorreu porque a escolha do autor em não traduzir os nomes das entidades envolvidas nas eleições dificultou a compreensão do texto. Embora se entenda que não há tradução perfeita para o nome de partidos políticos ou instituições de classe, nesse caso, seria possível procurar defini-los na língua inglesa como, por exemplo, “*Bahia Working-class Party*”, “*Bahia Trade Union*” e “*Bahia Working-class Center*”, respectivamente, colocando entre parênteses seus nomes em português. Apesar dessa questão, entendemos que o *abstract* consegue resgatar o tema do texto original, e, nesse sentido, o classificamos como aceitável.

Com relação à organização retórica do texto-fonte, embora ela seja peculiar no sentido de que não se enquadra nas classificações disponíveis na literatura, como comentado na seção anterior, podemos

Gêneros Textuais: Perspectivas teóricas e práticas

constatar que tal peculiaridade foi mantida no *abstract*, assegurando sua manutenção no texto traduzido. Por último, no que diz respeito à manutenção do estilo (presente no resumo) no *abstract*, dois aspectos merecem destaque. O primeiro, de caráter positivo, é a presença dos mesmos recursos linguísticos nos dois textos, o que é um sinal de busca de equivalência de estilo na tradução. E o segundo, de caráter problemático, é a falha em manter a ideia original da primeira frase do resumo (“...uma fração importante da classe operária de Salvador se engajou ativamente nas eleições da Primeira República com o objetivo de conquistar cidadania.”) no *abstract*, no qual o propósito da participação dessa população nas eleições não está evidenciado (“...an important fraction of the working class in Salvador, aiming for citizenship, was actively engaged in the elections of the First Republic.”). Como esse conceito não está claro no *abstract*, cabe ao leitor resgatá-lo por meio de inferências, mas o ponto delicado aqui é que não há garantias de que esse processo inferencial irá de fato ocorrer, nem de que será bem-sucedido.

Devido a essas questões, entendemos que a tradução do resumo pode ser considerável como aceitável, mas não boa, conforme esquematizado na Tabela que segue.

Fatores analisados	<i>Abstract 2</i> – História
Manutenção do Conteúdo Temático	Aceitável
Manutenção da Estrutura Composicional	Boa
Manutenção do Estilo	Aceitável
Equivalência da Tradução	Aceitável

Tabela 8 – Equivalência da Tradução do Resumo 2 – História

Considerações Finais

Este estudo teve como proposta realizar uma análise de quatro traduções de resumos de artigos acadêmicos do português para o inglês, com a intenção de verificar a equivalência de significado entre o texto-fonte e o texto-alvo. Utilizamos, para tanto, a noção bakhtiniana de gênero textual, fundamentada nos três elementos constituintes do gênero: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Cada um desses elementos foi avaliado por critérios específicos, detalhados na seção da metodologia. A partir da análise, chegamos a esses resultados:

1. Dos quatro resumos, somente um não conseguiu manter o conteúdo temático em um nível aceitável no *abstract*. Ainda que tenha

havido pequenos problemas de equivalência na tradução dos demais, as inadequações, de modo geral, não chegaram a comprometer o entendimento do texto original de modo significativo, conforme se pode verificar na Tabela 9.

<i>Abstracts</i>	Equivalência na Tradução
<i>Abstract 1</i> – Letras	Boa
<i>Abstract 2</i> – Letras	Insuficiente
<i>Abstract 1</i> – História	Boa
<i>Abstract 2</i> – História	Aceitável

Tabela 9 – Equivalência na Tradução de Resumos -- *Abstracts*

2. A estrutura composicional foi mantida em todos os textos traduzidos, com exceção do resumo 2 do artigo de Letras. Contudo, esse problema já foi encontrado na estrutura do resumo, não sendo, assim, uma questão de tradução.

3. A manutenção do estilo do texto-fonte para o texto-alvo foi o aspecto que se apresentou como sendo o mais delicado, pois, dos quatro *abstracts*, dois foram considerados bons, um, insuficiente (Resumo 2 do artigo de Letras) e outro, aceitável (Resumo 2 do artigo de História). Isso se deveu, em primeiro lugar, à tradução de palavras que não expressavam o mesmo conceito, – como, por exemplo, “discurso” por “*statement*”, no resumo 2 da área de Letras – ou mesmo à opção do autor por não traduzir expressões que comportavam tradução – como o nome dos partidos políticos e entidades de classe citadas no resumo 2, da área de História. Além disso, o estilo do texto-fonte também sofreu alterações em função do uso de uma sintaxe pouco usual na tradução de determinadas sentenças, como no caso do *abstract 2*, do artigo de História.

Levando em conta que essas constatações foram obtidas a partir da observação dos elementos constituintes do gênero textual estabelecidos por Bakhtin (1953/1992), esperamos, assim, ter conseguido mostrar que, como proposto inicialmente na justificativa deste texto, a teoria bakhtiniana dos gêneros pode, de fato, auxiliar o tradutor na sua busca contínua pela equivalência entre os textos-fonte e os textos-traduzidos. Nesse contexto, vale a pena lembrar a ponderação feita por Possamai e Leiniz.(2007, p. 11) sobre a importância do desenvolvimento de ferramentas de apoio ao tradutor, como glossários, dicionários e bancos de dados, mas, sem esquecer, no entanto, que esse

desenvolvimento, para ter valor real, deve sempre considerar “o gênero no qual o texto foi produzido, pois só assim contemplará realmente os condicionantes culturais do par de línguas envolvidos”. Nesse contexto, esperamos que o estudo aqui relatado, dentro dos limites de sua proposta, possa contribuir no sentido de disponibilizar mais uma evidência a favor da importância do domínio do conceito de gênero textual pelo profissional da tradução.

Referências

AMORIN, M. N. TSL (Translator Specification Language). Uma linguagem para a construção de sistemas baseados em conhecimento e orientados a serviço. *Dissertação* (Mestrado em Letras). 105 f. Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2007.

AUBERT, F. H. Modalidades de Tradução. *Tradterm 5.1* 1º semestre de 1998. São Paulo: Humanitas, FLCH, USP.

BAKER, M. *In Other Words: a course on translation*. Routledge: Londres, Nova Iorque, 1992.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (original 1953)

BAKHTIN, M.; (VOLOCHINOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979. (original 1929)

BITTENCOURT, M. The textual organization of reserach paper abstracts. *Text*, 16(4), p. 481-99, 1996.

CABRÉ, M. T. *La terminologia: representación e comunicaci3n*. Barcelona: Instituto DAVANINEZHAD, F. K. Translation from Hallidayan Perspective. *TranslationDirectory.com* 2009. Disponível em <file:///D:/Documentos/Artigos%20tradu%C3%A7%C3%A3o%20mono/Artigo%20tradu%C3%A7ao%20Halliday%201.htm>. Acesso em 15/12/2010.

GRAETZ, N. Teaching EFL students to extract structural information from abstract. In: J. M. Uljin e A. K. Pugh. Reading for professional purposes. Leuven: ACCO, 1985, p. 123-35.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGE, G. Uma análise transdisciplinar do gênero abstract. *Intercâmbio*, n. 7, 1998, p. 117-25

POSSAMAI, V.; LEIPNITZ, L. Os estudos de gênero e a tradução: uma relação proveitosa demonstrada por meio da abordagem da tradução de artigo científico. *Anais do IV SIGET*. Editora da UNISUL, 2007, p. 01-12.

DADOS DOS AUTORES

Alessandra Baldo

Possui mestrado e doutorado em Letras – Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com doutorado-sanduíche na Northern Arizona University, EUA. É professora adjunta do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas. Seus interesses de pesquisa são gêneros discursivos, ensino-aprendizagem de língua estrangeira, leitura em L1 e L2 e aquisição de vocabulário em L1 e L2.

Aliny Sousa Mendes

Bolsista de iniciação científica (PIBIC/CNPq) e aluna da Licenciatura em Letras, na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Araguaína.

Angela B. Kleiman

Professora Titular colaboradora do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Coordena o Grupo de Pesquisa Letramento do Professor, que reúne pesquisadores de diversas universidades do país. Formada em Letras-Ingês na Universidad de Chile, obteve seu Mestrado (MATESL) e seu Doutorado (PhD) em Linguística, ambos na University of Illinois, EUA. Realizou estágio pós-doutoral no Centro de Estudos da Leitura, na University of Illinois.

Desde 1977, recém-chegada ao Brasil, liderou vários projetos acadêmicos que ajudaram a consolidar a área da Linguística Aplicada na Unicamp e no Brasil. Implantou o Departamento de Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, em 1982, a partir do Centro de Linguística Aplicada, da mesma universidade, que coordenou desde 1977. Coordenou as equipes para a criação do Mestrado e do Doutorado em Linguística Aplicada, que funcionam desde 1986 e 1993 respectivamente. Coordenou a organização do 1º e 2º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, em 1986 e 1989. Entre os anos 2003-2005 implantou o Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (CEFIEL), integrante da Rede Nacional de Formação Continuada do MEC.

Suas principais áreas de pesquisa são o ensino da leitura, o letramento e a formação do alfabetizador e professor de língua materna,

nas quais publicou numerosos trabalhos. Entre os livros publicados, citamos: *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989, 2011); *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura* (1989, 14^a ed. 2011); *Oficina de Leitura*, (1993, 14^a ed. 2012), *Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola* (1999, 2009, com Sílvia Moraes), *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* (2005, 2010); *Oficina de Gramática. Metalinguagem para principiantes* (2012, com Cida Sepulveda), Também organizou várias coletâneas que reúnem trabalhos importantes nas suas áreas de atuação: *Os significados do letramento* (1995, 2010); *A Formação do Professor. Perspectivas da Linguística Aplicada* (2001, 2009), *O ensino e a formação do professor* (2000, com I. Signorini); *Letramento e Formação do Professor. Práticas discursivas, representações e construção do saber* (2005, 2009, com Maria de Lourdes M. Matencio); *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces* (2007, com M. Cavalcanti); *Letramentos Múltiplos: agentes, práticas e representações* (2008, com Maria Do Socorro Oliveira).

Foi responsável também pela organização de números temáticos de revistas especializadas na Linguística Aplicada, tais como: *Anais do 1º CBLA*, número especial da *Revista Trabalhos em Linguística Aplicada* (volumes I-III, números 12-14, 1988-1989.); *Interações Assimétricas*, número especial da *Revista TLA* (Nº 18, 1991); *Múltiplos Espaços da Linguística Aplicada. A trajetória de John Schmitz*, número especial da *Revista TLA* (Nº 44 (2), 2005) (com P. Ottoni e S. Serrani); *Letramento*, número especial da revista *Linguagem e(m) Discurso* (8(3), 2008) (com Marcos Baltar). Também organizou e editou a *Coleção Linguagem e Letramento em Foco*, produzida pelo CEFIEL e financiada pela Secretaria de Ensino Fundamental, MEC (2005), uma coletânea de dez volumes sobre a linguagem e o ensino de língua.

Em 2003 recebeu o prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro das Ciências Humanas e a Menção Altamente Recomendável na categoria Teórico pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, pelo ensaio *Avaliando a compreensão: letramento e Discursividade*, no livro *Letramento no Brasil* (org. Vera M. Ribeiro). Duas vezes ao longo da sua carreira, em 1997 e 2002, recebeu o Prêmio de Reconhecimento Acadêmico “Zeferino Vaz” outorgado pela UNICAMP. Atualmente, continua escrevendo e orientando alunos nas áreas de letramento e formação do professor; dedica-se, também, à fotografia e à criação de livros de artista — livros, ou objetos com a aparência de livros, como suportes de seus projetos nas artes visuais. akleiman@mpc.com.br
www.letramentodoprofessor.iel.unicamp.br

Ariane Escobar Rossi

Atualmente é mestranda na área de Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com bolsa da CAPES (2011-2012) e membro do comitê de bolsas do PPGL. Licenciada em Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa pela UFSM (2007) e Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa pelo Centro Universitário Franciscano - UNIFRA (2010). Atuou como professora no curso de línguas *Challenger* Brasil (2008-2009) e no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na UFSM (2009-2010). Também foi tutora presencial da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância - REGESD (2010-2011). Desenvolve a pesquisa de mestrado no Grupo de Trabalho LABLER - Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação da UFSM coordenado pela Prof^ª Dr^ª Désirée Motta-Roth, dentro do Projeto de Produtividade em Pesquisa/CNPq *Análise crítica de gêneros discursivos em práticas sociais de popularização da ciência* (Bolsa PQ n^o 301793/2010-7). Suas áreas de atuação e pesquisa são Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, Análise de Gêneros, Análise Crítica do Discurso, Multimodalidade, e Letramento Científico. Endereço eletrônico: arianerossi@yahoo.com.br

Carla L. Reichmann

Atualmente desenvolve estágio pós-doutoral na UNICAMP (2011-2013) e coordena o subGT de Formação Docente, vinculado ao GT de LA da ANPOLL (2010-2012). Possui graduação em Comunicação Social pela PUC-SP (1984), mestrado em TESL na área de Ensino de Língua Inglesa pela School for International Training, em Vermont, EUA (1992) e doutorado em Letras pela UFSC (2001). É professora associada na UFPB (Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e Pós-Graduação em Linguística) e pesquisadora do grupo de pesquisa CNPq GELIT-UFPB. Atua na área de Linguística Aplicada e seu trabalho focaliza práticas de letramento e formação identitária de professores de línguas.

Desde 2004 em João Pessoa, atua na Universidade Federal da Paraíba, no Departamento de Letras Estrangeiras e na Pós-Graduação em Linguística, envolvendo-se com ensino, pesquisa e extensão e sempre voltada especialmente para a formação de professores de línguas. Seu trabalho focaliza práticas de letramento docente e formação identitária, alinhadas à pesquisa autobiográfica, à escrita situada e narrativas de formação de professores, culminando no seu projeto atual de pesquisa de pós-doutorado, *Práticas de letramento e*

formação de professores de língua estrangeira, sob supervisão da Profa. Dra. Angela Kleiman e direcionado especificamente ao estágio supervisionado. Desde 2007, ano em que a nova grade curricular da licenciatura em Letras foi implementada na UFPB, tem se debruçado sobre o estágio supervisionado. Por um breve período, em 2009, atuou na Coordenação de Estágios. Ministrou inúmeras disciplinas e desenvolveu vários projetos no âmbito do estágio; na pós-graduação suas orientações de mestrado e doutorado focalizam práticas de letramento e formação docente, principalmente no contexto de estágio supervisionado. Tem publicações nacionais e internacionais, como por exemplo a co-organização da coletânea *Reflective writing: a way to lifelong teacher learning* (e-book lançado pelo TESL-EJ em 2009) e *Leitura - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística* (UFAL, 2008), além de artigos na *Signum*, *Letras & Letras*, *Letra Viva*, *Leitura* e *RBLA* (no prelo).

Cleide Inês Wittke

Professora adjunta na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atua nas disciplinas de Licenciatura: Ensino de Língua Portuguesa; Linguística, Linguística Textual, Leitura e produção de textos, Estágios e também no Bacharelado. Área de pesquisa: ensino de português na escola, estratégias de leitura e produção textual, estudos linguísticos e também sobre o papel do Revisor e Redator de Textos. Teorias do texto e do discurso estudadas: semântica argumentativa, análise do discurso, linguística do texto, linguística do texto, interacionismo sociodiscursivo. Principais publicações (livros) – Wittke, C.I. *Ensino de língua materna: PCNs, gramática e discurso*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007. E *O efeito discursivo da descrição escolar em manuais de língua estrangeira*. Pelotas: Ed. Universitária UFPEL, 2011.

Désirée Motta-Roth

Professora Associado 3 de Inglês e Linguística Aplicada, nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora Científica do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação-LABLER na mesma universidade. Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (1983), Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1990), Doutora em Letras (Inglês) pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995), com estágios de Pós-Doutorado no English Language Institute da Universidade de Michigan (Set/2002 a

Fev/2003) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Mar a Set/2009). Desde 1998, é bolsista de Produtividade em Pesquisa-Pesquisador 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Atua como Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Linguagem como Prática Social" (Ref. UFSM.0043) desde 1998. Coordenou o GT de Linguística Aplicada da ANPOLL (2010-2008 e 2008-2006). É membro do Conselho Científico da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras (ANPOLL). Desenvolve pesquisa, ensino e extensão na área de Linguística Aplicada, sobre teoria e análise crítica de discurso e gêneros discursivos, multiletramentos, ensino e aprendizagem de línguas (inglês e português), formação de professores. Autora, Organizadora e/ou Colaboradora de obras como *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (A. Karwoski; B. Gaydecka; K. S. Brito, Parábola Editorial, 2011); *Produção textual na universidade* (Parábola Editorial, 2010); *Interação e aprendizagem em ambiente virtual* (V. Menezes, Editora UFMG, 2010); *Genre in a changing world* (C. Bazerman; A. Bonini; D. Figueiredo, The WAC Clearinghouse, 2009); *HIPERS@BERES-Discursos de popularização da ciência* (Santa Maria: PPGL Editores, 2009); *Perspectivas de investigação em linguística aplicada* (K. Silva; M. L. O. Alvarez, Pontes, 2008); *Análises de textos e de discursos: Relações entre teorias e práticas* (Santa Maria: PPGL Editores, 2008); *Linguagem, cultura e sociedade* (Santa Maria: PPGL Editores, 2006) e *Gêneros: teorias, métodos e debates* (Parábola Editorial, 2005). Autora de artigos em periódicos acadêmicos como *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), *Linguagem e Ensino* (UCPEL), **Revista Brasileira de Linguística Aplicada/The Brazilian Journal of Applied Linguistics** (UFMG), *Calidoscópio* (UNISINOS), *D.E.L.T.A.* (PUCSP), *Gragoatá* (UFF). Endereço eletrônico: mottaroth@pq.cnpq.br; Site: <http://w3.ufsm.br/desireemroth>.

Elisa Gruppioni

Formation :

2010 Qualification aux fonctions de Maître de conférences pour la section 07 – Sciences du Langage : Linguistique et phonétique générales (n° 10207204098).

2009 Double diplôme de Doctorat en Sciences du Langage de l'Université Paul Verlaine de Metz (laboratoire CELTED - Centre d'Études Linguistiques des Textes et Discours) et en Linguistique française de l'Université de Brescia (Italie).

Thèse en co-tutelle internationale, avec allocation de recherche de l'Université de Brescia et bourse Vinci 2006 de l'Université franco-italienne, sous la direction de Monsieur André Petitjean (Université Paul Verlaine de Metz) et la co-direction de Madame Enrica Galazzi (Université catholique de Milan).

Lignes de recherche : Mes recherches actuelles sont consacrées à la fiction de jeunesse contemporaine pour adolescents et à l'émergence d'un nouvel objet littéraire, le roman par mails, comme prolongement de l'étude amorcée dans mon travail de thèse. Mon projet entre dans la composante Praxitexte du CREM et se développe autour de la question centrale: comment les romans de littérature de jeunesse donnent l'illusion d'un public jeune mis en scène dans ces fictions ? L'objectif de mon travail est double : 1) interroger les fictions sur les motifs, les modes et les effets de stylisation de la « langue jeune » (qui présente une forte composante d'oralité) et décrire ainsi par quels moyens (syntaxiques, textuels et lexicaux) les auteurs jeunesse cherchent à simuler la langue quotidienne des adolescents ; 2) rendre compte de la transposition littéraire des « caractéristiques claniques » de la cyberlangue adolescente dans les romans.

Publications :

2012 Gruppioni, E., « Conversations électroniques et romans par mails : un exemple d'interférence générique », in G. Komur-Thillooy et A. Réach-Ngô (coord.), *L'Écrit à l'épreuve des médias du Moyen Âge à l'ère électronique*, Actes du colloque international et interdisciplinaire L'Écrit à l'épreuve des médias (21-23 octobre 2010, Mulhouse), Paris, Classiques Garnier, pp. 419-436.

2011 Gruppioni, E., « La cyberécriture des adolescents : hétérogénéités et permanences de la « langue jeune » », in F. Liénard et S. Zlitni (coord.), *La communication électronique: enjeux de langues*, Actes du colloque international Communication électronique en situations mono et plurilingues : formes, frontières, futurs (9-10 décembre 2010, Le Havre), Limoges, Editions Lambert-Lucas, pp. 277-291.

2011 Gruppioni, E., « Construction et négociation dialogique du sens dans un « roman par mails » pour adolescents: les reformulations paraphrastiques dans *Connexions dangereuses* de Sarah K. », in J. Bres, A. A. Nowakowska, J-M. Sarale, S. Sarrazin (coord.), *Actes du colloque international Dialogisme : langue*.

URL : http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/IMG/pdf_Gruppioni1.pdf ou <http://recherche.univ-montp3.fr/praxiling/spip.php?article264>

Fernanda Pizarro de Magalhães

Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IF-Sul). Tem mestrado pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e doutorado pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). É autora de capítulo de livro e de artigos publicados em revistas especializadas. Seus interesses de pesquisa estão relacionados à análise de gêneros textuais/discursivos e ao ensino de língua materna.

Jean-Paul Bronckart

Né en 1946, JEAN-PAUL BRONCKART a accompli sa formation initiale en psychologie expérimentale et en psychologie du langage sous la direction de Marc Richelle à l'Université de Liège. Il a ensuite poursuivi son parcours académique à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève. Il y a été, de 1969 à 1975, collaborateur de Jean Piaget au Centre International d'Épistémologie Génétique et collaborateur d'Hermine Sinclair au Département de psycholinguistique. Sous la direction de cette dernière, il a soutenu, en 1974, une thèse intitulée *Les modes d'expression de l'aspect dans le langage de l'enfant*.

Nommé professeur de didactique des langues en 1976, il a développé divers programmes de recherche portant notamment sur l'épistémologie des sciences humaines/sociales, l'analyse des discours, les processus d'acquisition du langage et la didactique des langues. Ses travaux actuels se sont réorientés vers la problématique des rapports entre langage, action-travail et formation.

Il est l'auteur de plus de trois cents publications scientifiques, parmi lesquelles on relèvera les ouvrages *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant* (Mardaga, 1976), *Théories du langage* (Mardaga, 1977), *Psycholinguistique de l'enfant* (en collaboration - Delachaux et Niestlé, 1983), *Le fonctionnement des discours* (en collaboration, Delachaux et Niestlé, 1985), *Activités langagières, textes et discours* (Delachaux et Niestlé, 1997), *Repenser l'enseignement des langues* (en collaboration - Septentrion, 2005), *Atividade de linguagem*,

discurso e desenvolvimento humano (Mercado de Letras, 2006), Desarrollo del lenguaje y didactica de las lenguas (Miño y Davila, 2007) et O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores (Mercado de Letras, 2008).

Wagner Rodrigues Silva

Docente da Universidade Federal do Tocantins (UFT), bolsista produtividade do CNPq, coordenador do grupo de pesquisa “Praticas de Linguagens em Estágios Supervisionados” (PLES/UFT/CNPq) e do Mestrado em Ensino de Língua e Literatura (MELL/UFT). Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

CADERNO DE LETRAS - UFPEL

A revista Caderno de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) publica artigos científicos, cujas discussões dizem respeito às diversas áreas da Linguística e da Literatura, tanto da língua materna quanto de estrangeiras (francês, inglês, alemão e espanhol).

NORMAS PARA TRABALHOS SUBMETIDOS A ESTE PERIÓDICO

1 O trabalho pode ser escrito em português e deve ser enviado em texto completo anexado ao seguinte endereço eletrônico: cadernodeletras@yahoo.br

2 O texto deve ser inédito e estar em conformidade com as temáticas das chamadas semestrais de Linguística e Literatura.

3 Juntamente ao corpo do e-mail devem constar: título, autor, instituição de origem, endereço completo e e-mail.

4 O artigo deve conter: título, dois resumos (até 20 linhas) e palavras-chave (de três a cinco) em português e em língua estrangeira (a saber: inglês, francês, espanhol ou alemão).

5 O trabalho deve ter no mínimo 12 páginas e no máximo 25 páginas (incluindo referências, notas e quadros), em fonte Times New Roman, tamanho 12 (citações longas, com recuo de 4 cm e em tamanho 11).

6 As notas devem vir em rodapé e as referências seguem as normas da ABNT (sobrenome em letras maiúsculas e títulos em itálico).

7 Dar-se-á preferência a publicações que apresentam resultados de pesquisas com contribuições novas às áreas de Linguística e Literatura (em língua materna e estrangeira).



**Editora e Gráfica Universitária
PREC - UFPel**