

Vilson J. Leffa
(Organizador)

PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Temas e Métodos



PESQUISA EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

Temas e Métodos

**Universidade Católica
de Pelotas (UCPel)**

Chanceler:

D. Jayme Henrique
Chemello

Reitor:

Alencar Mello Proença

Pró-Reitora Acadêmica:

Myriam Siqueira da Cunha

**Pró-Reitora de
Pós-Graduação, Pesquisa e
Extensão:**

Vini Rabassa da Silva

Pró-Reitor Administrativo:

Carlos Ricardo Gass Sinnott

**Diretor da
Escola de Educação:**

Paulo Caruzo

**Coordenadora do Curso de
Mestrado em Letras:**

Carmen Lúcia Barreto
Matzenauer

**Associação Nacional de
Pós-Graduação
e Pesquisa em Letras
e Linguística
(ANPOLL)**

Biênio 2005-2006

Presidente

Elisabeth Brait

Vice-Presidente

Sírio Possenti

GT Linguística Aplicada

Coordenador:

Vilson J. Leffa

Vice-Coodenador:

Renilson Menegassi

Vilson J. Leffa
(Organizador)

PESQUISA EM
LINGÜÍSTICA APLICADA

Temas e Métodos

Pelotas
EDUCAT
2006

© *Vilson J. Leffa/UCPel/ANPOLL*

Produção Editorial: Editora da Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

Rua Félix da Cunha, 412 — 96010-000 — Pelotas/RS

Fax (0-XX-53)3225-3105

Impressão: UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do Brasil

Editoração Eletrônica: Vilson J. Leffa

Capa: ???

ISBN ??-????-???-?

??? Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos / [Organizado por] Vilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

??? p.

1. Língua – pesquisa e ensino. 2. Linguística Aplicada.

I. Leffa, Vilson J. [org.].

??? ???

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária ??????????

Sumário

<i>Introdução</i>	1
Vilson J. Leffa	
<i>Aprendizagem de línguas mediada por computador</i>	5
<i>Parte 1: Desenvolvimento da área</i>	7
<i>Parte 2: Estudo de caso como metodologia representativa</i>	13
Sumiko Nishitani Ikeda	
Orlando Vian Jr	
<i>A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional</i>	31
<i>Parte 1: A lingüística sistêmico-funcional</i>	33
<i>Parte 2: Uma pesquisa ilustrativa</i>	48
Roseanne Rocha Tavares	
<i>A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação</i>	71
<i>Parte 1: Visão geral do tema</i>	72
<i>Parte 2: Metodologia ilustrativa</i>	84

Rita Maria Diniz Zozzoli	
<i>Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas</i>	99
<i>Parte 1: Tendências e conceitos subjacentes ao tema</i>	100
<i>Parte 2: Pesquisa de intervenção ou pesquisa-ação: caminhos metodológicos para a produção com autonomia relativa</i>	123
Anna Maria Marques Cintra	
Lílian Ghiuro Passarelli	
<i>Ensino de leitura na educação lingüística continuada de professores de português</i>	139
<i>Parte 1: Descrição do ensino de leitura da tradição às tendências teórico-metodológicas atuais</i>	142
<i>Parte 2: Em busca de uma metodologia para educação lingüística continuada</i>	156
Adair Bonini	
Bernadete Biasi-Rodrigues	
Gisele de Carvalho	
<i>A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica</i>	181
<i>Parte 1: Desenvolvimento da área, tendências e conceitos</i>	183
<i>Parte 2: Procedimentos metodológicos na análise sócio-retórica</i>	193

Introdução

Este livro tem como principais objetivos mostrar o que e como se pesquisa em Lingüística Aplicada no Brasil. É um livro seletivo, tanto em relação ao público a que se destina quanto aos tópicos abordados. Em relação ao público, destina-se principalmente a alunos de mestrado na área de Lingüística Aplicada, embora possa interessar também a alunos da graduação na área de Letras, envolvidos em projetos de pesquisa, como bolsistas de iniciação científica, ou mesmo alunos que precisam apresentar Trabalho de Conclusão de Curso e sentem falta de uma orientação mais específica. Pode interessar, finalmente, a professores de Metodologia Científica nas áreas de Educação, Psicologia e Pedagogia, e outras áreas afins. Como obra de referência e consulta, deve interessar aos pesquisadores em Lingüística Aplicada.

Em relação aos tópicos abordados, ele é ainda mais seletivo, deixando de fora tudo o que pode ser facilmente encontrado em livrarias e bibliotecas em termos orientação metodológica para a elaboração de trabalhos científicos em geral. Não faz uma cobertura ampla e panorâmica da área, em sentido horizontal, mas concentra-se no que considera novo e representa pesquisa de ponta na área da Lingüística Aplicada, fazendo, a partir daí, um estudo vertical de cada tópico selecionado. São, ao todo, seis tópicos, cada um subdividido em tema e método. Os temas são todos relacionados a questões acadêmicas, incluindo leitura, produção textual, interação em sala de aula, tecnologia e aprendizagem de línguas, autonomia, lingüística funcional e gêneros textuais distribuídos da seguinte maneira nos capítulos que seguem:

- Aprendizagem de línguas mediada por computador (Capítulo 1).
- Lingüística Sistêmico-Funcional (Capítulo 2).
- Interação Verbal na Sala de Aula (Capítulo 3).

Introdução

- Autonomia Relativa (Capítulo 4).
- Ensino de Leitura (Capítulo 5).
- Gêneros Textuais (Capítulo 6).

Cada um desses seis temas pode envolver uma metodologia de pesquisa mais ou menos representativa da área específica de estudo, atrelando ou não a metodologia ao tema. As seis metodologias de pesquisa, direta ou indiretamente relacionadas aos temas acima, e detalhadas em cada capítulo, são as seguintes:

- Estudo de Caso (Capítulo 1).
- Estudo de Corpus (Capítulo 2).
- Micro-Análise Etnográfica (Capítulo 3).
- Pesquisa-Ação (Capítulo 4).
- Pesquisa Avaliativa (Capítulo 5).
- Análise Sócio-Retórica (Capítulo 6).

O projeto inicial na organização do livro, que se pretendia ser não apenas de leitura mas também de consulta, foi de que cada capítulo e cada metodologia formasse um bloco independente, de modo que o livro pudesse ser lido em qualquer ordem: de modo seqüencial, tanto do começo para o fim como do fim para o começo; de modo aleatório; e mesmo aleatório segmentado, lendo-se, por exemplo, apenas os temas ou apenas as metodologias de pesquisa. Por essa razão, todos os capítulos foram divididos em duas partes principais: o tema, sempre na Parte 1, e a metodologia de pesquisa, sempre na Parte 2. Embora se reconheça que essa independência entre tema e método nem sempre tenha sido possível procurou-se facilitá-la já desde o sumário, separando um do outro.

O livro, na medida em que verticaliza os temas e os métodos, não cobre tudo o que é pesquisado em termos de Linguística Aplicada no Brasil, mas, pela sua representa-

tividade, os seis temas e métodos selecionados acabam incorporando e viabilizando outros temas. O capítulo sobre o ensino da leitura, por exemplo, aborda também a questão da formação de professores; do mesmo modo, a metodologia de pesquisa descrita no capítulo sobre aprendizagem mediada por computador, o estudo de caso, aplica-se a muitas outras áreas. É até difícil imaginar uma área de pesquisa que não possa beneficiar-se diretamente de pelo menos uma das seis metodologias descritas aqui, incluindo aquelas que não foram contempladas.

Em termos de métodos de pesquisa, percebe-se neste livro a opção por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, que reflete, a meu ver, a tendência da *Linguística Aplicada* no Brasil. Há uma preocupação em contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro.

Cada capítulo é precedido de uma nota do organizador. A intenção é orientar o leitor em relação ao tema e ao método descritos.

Há ainda muito a se pesquisar sobre *Linguística Aplicada*. Os temas que foram selecionados podem restringir o escopo do livro, mas os métodos abordados o ampliam, na medida em que servem de instrumento de pesquisa para esses e outros temas. É o que se deseja com esse livro: ampliar o desenvolvimento da pesquisa, capacitando os que nela se iniciam.

Pelotas, março de 2006.

Vilson J. Leffa
Organizador

Aprendizagem de línguas mediada por computador

Vilson J. Leffa
Universidade Católica de Pelotas

Tema: CALL
Método: Estudo de caso

Nota do organizador

Tema

Observe como o autor do capítulo procura relacionar o computador às diferentes teorias de aprendizagem, usando a proposta de Warshauer e Healey e depois a de Higgins. Os primeiros destacam três etapas: (1) behaviorista, (2) comunicativa e (3) integrativa; Higgins, aborda a questão fundamental de como o computador pode ser visto na aprendizagem, como mestre (Magister) ou como escravo (Pedagogue). Tente relacionar as idéias de Higgins com as idéias de Vygotsky e seus seguidores e reflita sobre a possibilidade de se usar o computador como um andaime, capaz de auxiliar o aluno na apropriação do conhecimento. Veja finalmente como o autor tenta relacionar a aprendizagem mediada por computador com idéias do pensamento complexo e do conhecimento em rede.

Método

O autor descreve a metodologia do Estudo de Caso de modo bem detalhado. Note como essa metodologia pode ser aplicada não só ao ensino mediado por computador, mas também a outras áreas. Reflita sobre isso e liste alguns exemplos de possíveis projetos de pesquisa em que ela poderia ser usada. (Vilson J. Leffa)

INTRODUÇÃO

A Aprendizagem de Línguas Mediada por computador (CALL) é uma área de investigação que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador no ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeiras. CALL é uma sigla já consolidada em língua inglesa, correspondente à Computer-Assisted Language Learning e será adotada aqui por uma questão de conveniência e facilidade de leitura. A substituição de “Assisted” (“assistida”) por “Mediada”, na tradução para o português, é intencional e reflete uma tendência da área, mesmo em inglês, de ver o computador mais como um instrumento de mediação do que como um assistente de ensino (HIGGINS e JOHNS, 1984; WARSHAUER, 1996; LÉVY, 1997 ; CHAPELLE, 2005).

A visão do computador como um instrumento não diminui sua importância, na medida em que toda a aprendizagem é sempre mediada por um instrumento, quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem. O computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem ele é apenas um instrumento, mas necessário, dentro do conceito tradicional de atividade (LEONTIEV, 1978; KUUTI, 1996; ENGSTRÖM, 1999). Não substitui o professor, mas também não pode ser visto dentro de uma escala hierárquica de importância. É como o piano num concerto de Beethoven; imprescindível para que a peça musical seja executada pelo pianista.

A evolução do homem é caracterizada pelo desenvolvimento de instrumentos cada vez mais sofisticados. Na medida em que esses instrumentos são difundidos na sociedade, seu domínio torna-se necessário por um segmento cada vez maior da população, como foi, por exemplo, o caso do livro, no fim do Século XV, e como certa-

mente é o caso do computador, neste início do Século XXI.

A complexidade de um instrumento pode despertar interesse maior entre seus usuários, gerando discussões e mesmo publicação de trabalhos especializados. O uso de determinadas câmeras e lentes, por exemplo, pode ser o assunto de inúmeros artigos ou de conversas entre fotógrafos, enquanto que o tipo de pincel usado numa aquarela, pela sua simplicidade, provavelmente não justificaria um debate entre os pintores. O computador tem provocado muitos debates e gerado inúmeros trabalhos na área do ensino de línguas, mas, apesar de sua complexidade, a idéia que prevalece na área é de que ele seja visto apenas como um instrumento. O computador não substitui nem o professor nem o livro. Tem características próprias, com grande potencialidade e muitas limitações, que o professor precisa conhecer e dominar para usá-lo de modo adequado, como um componente da complexa atividade de ensinar e aprender uma língua. É sobre essa idéia básica do computador como ferramenta de ensino e aprendizagem que se propõe este capítulo de introdução à metodologia de pesquisa em CALL.

PARTE I

DESENVOLVIMENTO DA ÁREA

A aprendizagem mediada por computador teve início na década de 60 com um projeto conhecido como Plato, usado por algumas universidades americanas. Na época não havia microcomputadores e as aulas eram dadas em laboratórios ligados a um grande computador central (mainframe). Em relação ao ensino de línguas, dava-se ênfase ao ensino da gramática, dentro de uma abordagem estruturalista, com muitos exercícios de manipulação das estruturas básicas da língua (reescrever uma frase afirmativa na forma negativa ou interrogativa, passar um verbo para o futuro, reescrever um substantivo no plural, traduzir etc.).

Tema: CALL

A concepção era behaviorista, com muita repetição e reforço positivo, considerados necessários para formação dos “hábitos lingüísticos”, já que a língua era vista essencialmente como a criação de novos automatismos. Daí a predominância dos exercícios repetitivos (“pattern drills” em inglês), criticados por muitos autores como “exercícios assassinos” (“drill and kill”), capazes de matar qualquer interesse que o aluno ainda pudesse manter em estudar a língua depois de uma aula inteira de repetição de modelos. Warschauer e Healey (1998) definem esse período como o do “CALL behaviorista”.

A importância do sistema Plato para CALL é principalmente histórica, já que na década de 60, e mesmo na de 70, o acesso às máquinas era extremamente limitado. A revolução da informática começou com a introdução dos microcomputadores, os computadores pessoais, na década de oitenta, principalmente com a chegada do Apple II, bastante difundido não só nas universidades mas também em muitas escolas de ensino médio e fundamental nos Estados Unidos. Inicia-se então o que Warschauer e Healey (1998) chamam de “CALL comunicativo”. Embora muitas formas de atividades behavioristas ainda permanecessem, há também atividades mais significativas, como diferentes tipos de reconstrução textual, jogos didáticos, simulações gráficas e produção textual. Provavelmente todos os usuários do Apple II conheciam o “Mystery House”, considerado o precursor das aventuras gráficas, e que alguns professores usavam como material autêntico em suas aulas de inglês como língua estrangeira.

A advento do CD-ROM e da Internet propiciou o que Warschauer e Healey (1998) definem como “CALL integrativo”. As quatro habilidades básicas da língua (ouvir, falar, ler e escrever) podem ser integradas numa única atividade; o aluno pode, por exemplo, ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o feedback fornecido pelo sistema e escrever um comentário. A Internet, por outro lado, permite que o aluno use a língua alvo para se integrar

numa comunidade autêntica de usuários, trocando experiências com pessoas de qualquer parte do mundo em que a língua que estuda seja usada.

O computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa. É na educação, porém, que se reflete mais sobre essa versatilidade, principalmente em termos do papel que o computador deve desempenhar. A questão encerra um debate teórico fundamental, muito bem apanhado por Higgins (1983) quando faz a distinção histórica entre Magister e Pedagogue. Caracterização do Magister:

O Magister usa uma toga para mostrar que é qualificado. Recebe um salário por mês. Carrega uma palmatória, real ou metafórica, para castigar os alunos que não dão as respostas certas. [...] É ele que seleciona o que vai ser ensinado, decide a ordem em que conteúdo será apresentado e estabelece que atividades vão ser desenvolvidas (HIGGINS, 1983, p. 4).

Caracterização do Pedagogue:

O Pedagogue é o escravo grego, usado pelas famílias ricas do império romano para educar os filhos. [...] Quando o aluno estala os dedos, ele se aproxima para dar a informação solicitada, responder a uma pergunta, ou talvez, se for o que o jovem mestre desejar, conduzir um debate ou aplicar um teste. Pode ter muito saber, mas o saber só emerge sob demanda; é uma biblioteca ambulante. Não tem salário e quando deixar de satisfazer o aluno será descartado ou vendido. (HIGGINS, 1983, p. 4)

O desenvolvimento da área tem sido no sentido de ver o computador mais como instrumento, no só como fonte de conhecimento (enciclopédias eletrônicas, fontes

Tema: CALL

de dados on-line, etc.), mas também como meio de comunicação entre as pessoas (correio eletrônico, fóruns de discussão, salas de chat, etc.). Tem contribuído para esse desenvolvimento a capacidade da máquina em guardar e produzir arquivos. De um lado é possível reter a informação em grandes bases de dados e facilitar o acesso a essa informação, usando, por exemplo, as máquinas de busca; de outro lado, ficou mais fácil produzir arquivos, sejam textos, figuras, sons ou vídeos. Em todas essas atividades, o computador é apenas um instrumento controlado pelo usuário, que decide o que deseja ver ou produzir. Na terminologia de Higgins, é o computador no papel de Pedagogue.

Em que pese a tendência de uso do computador como Pedagogue, em detrimento do Magister, o fato de ser apenas um instrumento não é sinônimo de falta de poder ou garantia de resultados desejáveis. Como qualquer outro instrumento, o computador não é intrinsecamente bom nem mau; dependendo das intenções do usuário, pode garantir direitos ou ameaçá-los. A diferença entre Pedagogue e Magister é de natureza motivacional, não ética. De acordo com Higgins:

Não estou sugerindo que o Pedagogue seja bom e o Magister seja mau. [...] Em muitas etapas da aprendizagem precisamos e esperamos uma abordagem Magister. Mas uma metodologia exclusivamente magisterial [...] implica que o professor tome toda a iniciativa, enquanto que o aluno fica limitado a responder. Essa unilateralidade pode levar a problemas práticos e motivacionais (HIGGINS, 1983, p. 4).

Parafraseando o que Kress e van Leeuwen (2001) disseram sobre o texto, poderíamos dizer sobre o computador que ele pode nos convidar a segui-lo ou a conduzi-lo. Estamos seguindo o computador quando ele for o mestre e nós os escravos; estamos conduzindo quando acontece o contrário. Embora em algumas áreas do conhecimento

humano a possibilidade de escolha seja contestada, a tendência em CALL é de que podemos optar entre um e outro.

TENDÊNCIAS

CALL é provavelmente a área mais interdisciplinar de uma área essencialmente interdisciplinar como é o caso da Linguística Aplicada. Há uma espécie de desterritorialização da área, caracterizado por uma dificuldade muito grande em demarcar os limites do que pertence a uma ou outra área de conhecimento, como se CALL fosse ao mesmo tempo terra de todos e terra de ninguém. Esse desmoronamento de fronteiras afeta não apenas as dimensões geográficas entre países e continentes, a ponto de muitas vezes não sabermos a origem de muitos documentos que lemos na Internet, mas também elimina as diferenças tradicionais entre autor e leitor, fazendo uma fusão que acaba resultando na desacralização do autor. O texto, que já tinha evoluído da solidez da rocha para as tábuas de argila, evolui agora da permanência do papel para a forma líquida e volátil do monitor, assumindo cores e tamanhos diferentes para atender as preferências de cada um. Essa adaptação física aos desejos do leitor e a possibilidade de mexer no próprio conteúdo do texto acaba propiciando a invasão do leitor nos domínios do autor, de modo que fica difícil perceber onde termina um e onde começa o outro.

A questão do gênero digital tem remetido a Bakhtin, Halliday e mais recentemente a Kress, Lemke e outros, que enfatizam a concepção multimídia do texto, não mais restrito à palavra escrita, mas usando também imagens, sons e animação (KRESS, 2000; KRESS e Van LEEUWEN, 2001; LEMKE, 2002; ECO, 1886).

[...] o texto é concebido como um conjunto amplo e articulado de elementos que podem incluir a combinação do simplesmente linear ao som, à imagem, ao movi-

Tema: CALL

mento, cada um em particular ou todos simultaneamente e ordenado por princípios comunicativos que vão além dos princípios lingüísticos da gramática tradicional (OLIVEIRA, 2006, p. 24).

As idéias de Vygostky e seus seguidores também tem despertado o interesse de muitos pesquisadores em CALL. As idéias de Bruner sobre o andaimento (WOOD, BRUNER AND ROSS, 1976) e a proposta de Cazden (1981) sobre o desempenho antes da competência, são desdobramentos importantes. O papel do instrumento como elemento mediador da aprendizagem, tem também recebido a atenção de muitos pesquisadores:

A aprendizagem humana, desde a mais tenra idade, não é um simples resultado de estímulos ou de estruturas cognitivas inatas, mas o resultado complexo de nossas interações com os outros, mediada por instrumentos culturais (RUSSELL, 2002, p. 65).

A possibilidade do conhecimento em rede parece ter contribuído para enfatizar a idéia do coletivo sobre o individual. Atributos, atividades e processos considerados de natureza essencialmente individual como a inteligência, a aprendizagem ou a autonomia transbordam do sujeito para a coletividade. O uso freqüente de termos como inteligência coletiva (LÉVY, 1999), cognição distribuída (SALOMON, 1994), mentes interativas (BALTES e STAUDINGER, 1996), aprendizagem distribuída (LEA E NICOLL, 2002) e autonomia distribuída (PAIVA, 2006) atesta a preocupação dos pesquisadores nas abordagens coletivas e sugere um caminho a ser explorado por quem se interessar por CALL.

O ideal mobilizador da informática [é] a inteligência coletiva, isto é, a valorização, a utilização otimizada e a colocação em sinergia das competências, imaginações e energias intelectuais, independentemente de sua diversidade qualitativa e de sua localização (LÉVY, 1999, p.

167).

Os estudos sobre a ação humana tem também despertado o interesse dos investigadores em CALL. Esses estudos têm procurado situar a ação dentro do contexto que a envolve e buscado todas as relações possíveis entre os elementos desse contexto. A idéia é de que nada acontece por acaso; para entender o que acontece com um aluno na frente do computador, por exemplo, é preciso ir além do computador e do aluno, levando em conta onde ele está, de onde ele veio e para onde pretende ir. Na medida em que tudo está relacionado, nada pode ser investigado de modo independente. A vida é um hipertexto cheio de links.

Entre as teorias que tratam dessas relações podemos destacar o Pensamento Complexo, com a idéia fundamental de que é preciso ligar o que está separado, (MORIN, 1994); a Teoria do Caos (resumida em LARSEN-FREEMAN, 1997), com ênfase na complexidade dos sistemas e sua sensibilidade extrema a qualquer perturbação externa; e a Teoria da Atividade (LEONTIEV,1978; ENGESTRÖM, 1999), chamando a atenção, entre outros aspectos, para a importância do instrumento no processo de mediação entre o sujeito e o conteúdo que ele pretende adquirir. Tudo o que parece separado, na realidade está unido; a parte só existe em relação ao todo; é impossível pensar num sistema sem considerar seu contexto; o conflito (turbulência, desequilíbrio) é necessário para o desenvolvimento. Esses são alguns exemplos das idéias que perpassam essas teorias.

PARTE 2

ESTUDO DE CASO

COMO METODOLOGIA REPRESENTATIVA

CALL pode ser considerada uma área extremamente complexa e, como seria de esperar, não se satisfaria com

Tema: CALL

uma única metodologia de pesquisa. Vários são os fatores que contribuem para essa diversidade metodológica. Em primeiro lugar, temos sua interdisciplinaridade típica, incluindo um interesse maior pela Linguística Aplicada, já em si uma área interdisciplinar, mas também preocupada com a Psicologia, principalmente educacional, com a própria Educação, com a Pedagogia e também, é óbvio, com a Informática. Muito do que acontece nessas áreas pode ter reflexos importantes em CALL e não pode ser ignorado.

Em segundo lugar, há uma diversidade muito grande de dados que interessam aos pesquisadores de CALL. Podem ser dados escritos, obtidos através de e-mails, fóruns de discussão, redações; podem ser dados transcritos de interações na frente do computador; podem ser especificações técnicas tanto de software como de hardware; podem ser levantamentos estatísticos com grandes amostras de usuários; podem ser dados de áudio e vídeo gravados no computador. Cada um desses tipos de dados envolve sujeitos, instrumentos e procedimentos diferenciados e, conseqüentemente, metodologias diferentes, para que todas essas características possam ser atendidas.

O que se descreve neste capítulo, portanto, é apenas uma de diversas metodologias usadas nas pesquisas feitas em CALL: o Estudo de Caso. Embora seja uma metodologia representativa da área, certamente não é a única.

Definição

Estudo de Caso é a investigação profunda e exaustiva de um participante ou pequeno grupo. Procura-se investigar tudo o que é possível saber sobre o sujeito ou grupo escolhido e que achamos que possa ser relevante para a pesquisa. Se o sujeito da pesquisa for, por exemplo, um aluno de língua estrangeira num curso a distância, provavelmente vamos coletar todos os dados possíveis sobre suas atitudes em relação ao uso da tecnologia na aprendizagem, suas preferências de lazer, seu ambiente familiar,

sua vida antes do período de observação, seu empenho em realizar as tarefas, suas expectativas sobre o curso, etc.

Usaremos para isso os mais diversos instrumentos de coleta, incluindo questionários, entrevistas com o próprio aluno, colegas e professores, testes de proficiência na língua, gravações de áudio, sessões de visionamento, textos produzidos pelo aluno, desempenho escolar, etc. Não se investiga uma variável isolada; procura-se, ao contrário, descrever todos os aspectos que envolvem o caso, apreendendo uma situação em sua totalidade. O estudo de caso é um tipo de pesquisa qualitativa, com ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável. Suas aplicações não se restringem apenas à pesquisa, mas se estendem também à educação, como técnica de ensino e à clínica, como instrumento de trabalho.

Conforme Feagin, Orum e Sjoberg (1991) o estudo de caso envolve análises que são feitas de múltiplas perspectivas, corrigindo, por exemplo, a tendência dos sociólogos em estudar os excluídos do ponto de vistas apenas da elite. Dá-se a voz também a quem não tem voz e nem poder, procurando ver a questão de todos os ângulos, incluindo indivíduos e grupos, direta ou indiretamente envolvidos. Registra-se o que cada um tem a dizer e tenta-se estabelecer as interações possíveis entre as diferentes vozes.

Perspectiva histórica

O Estudo de Caso é uma das mais antigas ferramentas de pesquisa. Começou a ser usado no início do Século XX, principalmente nas áreas da Medicina, com o método clínico, e depois na Sociologia e na Antropologia, que o aprimoraram, deixando-o como o conhecemos hoje. Robert Park, um ex-jornalista que se tornou sociólogo e lecionou na Universidade de Chicago na década de 20, in-

Tema: CALL

roduziu técnicas de reportagem ao método. Para ele o sociólogo era um repórter, mais exigente e responsável, comprometido com a descrição profunda dos eventos, de modo a levantar as grandes tendências sociais de uma época. Segundo ele, as leis da sociedade e do comportamento humano não eram rígidas como queriam os positivistas, mas dinâmicas e fluidas com a constante possibilidade da mudança. Os alunos deveriam sair da biblioteca, esquecer os livros e observar a experiência humana onde ela realmente acontece, freqüentando a recepção dos hotéis de luxo e a portaria das pensões pobres, os condomínios ricos e as favelas, o teatro de ópera e o bailão – sentando em todos os lugares até “sujar os fundilhos das calças na verdadeira pesquisa”.

Nas décadas de 30 e 40, o Estudo de Caso entrou em decadência, devido, principalmente, ao avanço das metodologias positivistas e o enfoque na pesquisa quantitativa. Os pesquisadores queriam leis estáveis, permanentes e generalizáveis para a ciência. Criticavam a falta de confiabilidade nos resultados, devido principalmente ao caráter subjetivo das descrições. Os estudos feitos envolviam também um número reduzido de sujeitos, o que inviabilizava a generalização. Alguns autores (ex. HAMEL et al., 1993) atribuem as críticas feitas ao Estudo de Caso a fatores que estariam além dos méritos ou defeitos da própria metodologia, incluindo a falta de maturidade da Sociologia como ciência e principalmente a um conflito de poder entre a Universidade da Columbia (que defendia uma metodologia quantitativa) e a Universidade de Chicago (que introduzira o Estudo de Caso), conflito esse vencido pela Universidade da Columbia.

O ressurgimento do Estudo de Caso começou na década de 50, na área da Educação, usado, num primeiro momento, não como metodologia de pesquisa, mas como técnica de ensino, na Escola de Administração da Universidade de Harvard (Harvard Business School). A idéia era de que o Estudo de Caso dava aos alunos a oportunidade

de experienciar a realidade como ela é, preparando-os para o mundo real, dependendo menos de seus professores, e assumindo a responsabilidade por sua aprendizagem. Embora fosse uma experiência indireta, através do exame de casos específicos, os alunos tinham a oportunidade de verificar e debater as tentativas, tribulações e experiências de outros sujeitos, intimamente relacionados aos seus projetos de estudo, sem necessidade de sair da sala de aula.

Na área da pesquisa, o ressurgimento ocorreu na década de 60, com o desencanto pelas abordagens meramente quantitativas. Contribuiu também para acelerar esse interesse o conceito de “Teoria Fundamentada” (Grounded Theory), desenvolvido por Strauss e Glaser (1967), normalmente descrita como uma construção teórica baseada na coleta e análise de dados (MARTIN E TURNER, 1986). Trata-se, portanto, de uma metodologia indutiva, em que a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados.

Classificação

Há vários tipos de Estudo de Caso, dependendo dos objetivos para o qual ele é usado. Descreveremos aqui três tipos: *exploratório*, *explanatório* e *descritivo* (YIN, 1993). Alguns autores citam também estudos de caso *ilustrativos* (que incluiremos no tipo descritivo), *cumulativos* (que vemos apenas como um conjunto de estudos de caso) e *críticos* (que excluímos porque, a nosso ver, extrapolam os objetivos de um estudo de caso). Stake (1995) inclui também os estudos de caso *intrínsecos* (com maior envolvimento do pesquisador), *instrumentais* (menor envolvimento) e coletivos (o mesmo que cumulativos). Essas diferentes classificações mostram a evolução constante da metodologia e sua grande mobilidade. Pretendemos, ao descrever os três tipos selecionados, mais do que mostrar

Tema: CALL

as diferenças entre um e outro, aprofundar a compreensão da metodologia, como essencialmente dinâmica e flexível.

O estudo de caso do tipo *exploratório* é uma espécie de estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas norteadoras do projeto, hipóteses, e principalmente os instrumentos e procedimentos. Concluído o estudo exploratório, haverá perguntas que serão modificadas, retiradas ou acrescentadas, instrumentos que serão refinados, ou hipóteses que serão reformuladas, com base no que funcionou ou deixou de funcionar. Mesmo sendo exploratório, haverá um planejamento cuidadoso, o mais detalhado possível, para que não haja desperdício de tempo, nem do pesquisador nem dos sujeitos envolvidos.

O estudo de caso *descritivo* tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que ele não conhece. Não procura estabelecer relações de causa e efeito, mas apenas mostrar a realidade como ela é, embora os resultados possam ser usados posteriormente para a formulação de hipóteses de causa e efeito. Pode mostrar, por exemplo, um professor fazendo uso inadequado da Internet, levando os alunos para o laboratório de informática para acessar um página de texto sem links, numa atividade de leitura que poderia ser feita com menos desperdício de tempo com uma folha impressa na sala de aula. O estudo, no entanto, apenas descreveria o evento, sem preocupação de generalizar, sugerindo que seja um exemplo típico e que todos os professores fazem assim, nem de apontar relações de causa e efeito, sugerindo que o mau uso da tecnologia possa ser improdutivo.

O estudo de caso *explanatório* pode ser considerado o mais ambicioso dos três, já que tem por objetivo não apenas descrever uma determinada realidade mas também explicá-la em termos de causa e efeito. No exemplo acima, em vez de usar o caso de um único professor, pode mostrar dois, comparando um exemplo de mau uso da tecnologia com um exemplo adequado e tentar ver o impacto que isso pode ter na aprendizagem dos alunos. O

estudo de caso explanatório pode também ter como objetivo a confirmação ou generalização de determinadas proposições teóricas.

Delineamento do Estudo de Caso

Para o delineamento (design) do Estudo de Caso, vamos seguir aqui os procedimentos propostos por Yin (1993, 1994) e Tellis (1997a; 1997b), com adaptação para a realidade de alunos de iniciação científica, níveis de graduação e mestrado. Para Yin o delineamento do estudo de caso pode ser dividido em quatro etapas: (1) elaboração do protocolo ou projeto; (2) execução do estudo; (3) análise dos resultados; (4) elaboração das conclusões.

A primeira etapa no delineamento do estudo de caso é a elaboração do protocolo. O pesquisador deve, em primeiro lugar, estabelecer as competências necessárias para conduzir adequadamente o estudo. Para isso ele deve certificar-se de que possui, ou deverá adquirir, caso não as possua, as seguintes competências:

- saber fazer boas perguntas;
- saber interpretar as respostas;
- ser um bom ouvinte;
- ser capaz de se adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações;
- conhecer os fundamentos teóricos da questão que está sendo estudada;
- não ter idéias preconcebidas.

Asseguradas essas competências, parte-se para a elaboração do projeto (Yin fala em protocolo), que deve incluir as seguintes seções, montadas a partir de uma revisão atenta da literatura existente sobre o tópico em questão:

- visão geral do projeto, incluindo os objetivos, justifi-

Tema: CALL

cativa do estudo, fundamentação teórica;

- procedimentos de campo, com detalhes para a coleta dos dados, certificando-se de que não haja empecilhos para chegar aos sujeitos, obtenção de credenciais quando for o caso, localização dos sujeitos ou fontes de documentos;
- questões norteadoras para orientar a coletas dos dados;
- orientações para a elaboração do relatório final da pesquisa.

A sugestão de que o projeto já contenha as orientações para o relatório final da pesquisa é um ponto controvertido na proposta de Yin (1994), já que muitos pesquisadores vêem o relatório como algo muito distante no futuro. Yin, no entanto, insiste que o relatório seja planejado desde o início.

A segunda etapa no delineamento do estudo de caso é a execução do projeto. O ponto fundamental aqui é a coleta dos dados, que pode ser feita segundo Yin (1994), usando uma ou mais fontes de informação. Na verdade recomenda-se o uso de várias fontes para aumentar a confiabilidade do estudo. As seis fontes recomendadas por Yin são:

- documentação (cartas, memorandos, diários, relatórios, etc.);
- registros (histórico escolar, mapas, listas de nomes, dados pessoais dos sujeitos, etc.);
- entrevistas (abertas, estruturadas, etc.);
- observação direta (formal, informal);
- observação participante (o investigador participa do evento que está sendo estudado);
- artefatos culturais (ferramentas, livros didáticos usados, cadernos dos alunos, computadores, etc.).

A terceira etapa é a análise dos dados, que consiste no exame, tabulação e classificação dos dados de acordo

com os objetivos propostos no estudo realizado. O desafio para o pesquisador é fazer sentido do que foi coletado, muitas vezes visto como uma massa informe e confusa. Há três maneiras básicas de interpretar os dados: (1) análise holística, (2) análise detalhada e (3) análise de padrões recorrentes. Na análise holística, a preocupação é interpretar os dados em sua totalidade, fazendo inferências, deduções ou associações com teorias existentes. Na análise detalhada, procuram-se características ou ações isoladas, sistematicamente categorizadas e codificadas (um determinado gesto do aluno, incidentes críticos, etc.). A análise dos padrões recorrentes busca a repetição de determinados grupos de traços (a reiteração de uma palavra-chave associada a uma determinada tarefa, erros comuns de escrita em situações formais e informais de produção textual, etc.).

Segundo Yin (1994), a análise dos dados é a parte menos desenvolvida e mais difícil de ser executada no estudo de caso, exigindo que o pesquisador confie em sua experiência ou na literatura da área para a interpretação dos resultados. Para Yin, cada investigação deveria ter uma estratégia de análise que orientasse o pesquisador sobre o que deveria ser analisado e por que razão. A estratégia mais fácil é confiar na proposta teórica do estudo realizado e analisar os dados com base nessa proposta. É o que o autor define como *pattern-matching*, sem tradução definida em português, ainda que sugerido como “casamento de padrão” por alguns autores. *Pattern-matching* utiliza um mecanismo de comparação controlada em que um padrão encontrado na pesquisa de campo é comparado a um modelo de pesquisa já estabelecido, permitindo que o pesquisador explique os dados que encontrou em termos do modelo adotado.

Uma outra técnica de análise apresentada pelo autor é *explanation-building*, em que se procura construir uma explicação a partir dos dados coletados. Essa técnica é utilizada tanto em estudos exploratórios, para a construção

Tema: CALL

de hipóteses, como em estudos explanatórios, em que se tenta construir uma explicação do caso estudado.

A análise de séries temporais (*time-series analysis*) é uma técnica importada dos estudos experimentais e quase-experimentais e envolve conhecimentos estatísticos para sua aplicação. Pode ser usada para fazer previsões e detectar tendências.

Para Yin há quatro princípios que o pesquisador deve seguir para produzir uma análise de qualidade:

- mostrar que a análise usa toda a evidência relevante;
- incluir as principais interpretações rivais na análise;
- abordar os aspectos mais relevantes do estudo;
- usar toda sua experiência prévia de pesquisador na análise.

A última etapa é a elaboração das conclusões. Para a maioria dos futuros leitores do relatório essa é a parte mais importante, às vezes lida em primeiro lugar para decidir se vale ou não a pena continuar a leitura. Por isso, recomenda-se que o investigador evite nessa parte o uso de linguagem muito técnica; o que é extremamente familiar para ele pode ser desconhecido para outros colegas, mesmo de áreas afins.

É aconselhável também que retome os pontos principais de sua pesquisa, as perguntas norteadoras, os objetivos principais e as hipóteses iniciais, tudo de modo resumido. Deve explicar de modo claro até que ponto os objetivos foram atingidos e até que ponto as hipóteses foram confirmadas ou rejeitadas.

Este é também o momento de mostrar as implicações do estudo realizado, incluindo possivelmente implicações teóricas e aplicações práticas. Recomendações para a prática didática dos professores ou sugestões para outros pesquisadores podem ser feitas aqui.

Validade, fidedignidade e generalização

As principais críticas feitas contra o Estudo de Caso destacam sua falta de rigor metodológico, baseada na subjetividade característica da metodologia e dificuldade de generalização. Os resultados, segundo os críticos, dependem da interpretação pessoal dos dados e de inferências feitas pelo pesquisador, sem objetividade e rigor científico, o que, por sua vez, leva a problemas de validade e de fidedignidade.

Parte dessas críticas são aceitas pelos pesquisadores adeptos do Estudo de Caso, que sugerem algumas medidas preventivas, entre as quais destacam:

- prolongar o processo de coleta de dados, o que dá ao pesquisador mais informações concretas para fazer suas interpretações;
- conversar mais com os sujeitos da pesquisa, possivelmente comparando as interpretações feitas pelo pesquisador com as opiniões dos pesquisados;
- consultar os pares, debatendo com eles as interpretações feitas;
- usar a triangulação, reunindo várias fontes de informação.

Sobre a questão específica da triangulação, Denzin (1984) sugere que há pelo menos quatro tipos que podem ser usados:

- triangulação dos dados (quando os mesmos dados são vistos de diferentes contextos);
- triangulação do investigador (quando vários pesquisadores, da mesma linha teórica, examinam o mesmo fenômeno);
- triangulação teórica (quando pesquisadores de diferentes orientações teóricas examinam o mesmo fenômeno);

Tema: CALL

- triangulação metodológica (quando diferentes metodologias são usadas para o mesmo problema).

As críticas sobre a incapacidade de generalização no Estudo de Caso são rebatidas pelos pesquisadores da área com o argumento de que o que está sendo feito nesse caso é uma tentativa de transplantar para o Estudo de Caso noções estatísticas da análise quantitativa. No Estudo de Caso não há a preocupação de selecionar uma amostra representativa de um universo. Seria injusto criticar uma metodologia por não fazer algo que ela nunca teve a intenção de fazer.

Redação do texto

A redação de um relatório de pesquisa que use o Estudo de Caso merece um destaque especial, já que pode ser diferente do estilo dissertativo que normalmente caracteriza a linguagem acadêmica usada em outras metodologias. O estilo de redação no estudo de caso é mais variado e pode incluir até a narração com personagens, enredo, cenário e mesmo diálogos. Geralmente o pesquisador combina descrições detalhadas, com momentos de narração e análise, com ênfase no processo, mostrando como as coisas aconteceram passa a passo para dar ao leitor a maior contextualização possível e justificar as conclusões feitas.

O texto pode incluir o posicionamento teórico do pesquisador, como sua teoria orientou a elaboração das perguntas norteadoras, a escolha dos participantes, o processo de coleta de dados, o treinamento de assistentes de iniciação científica, quando houver, tentando sempre mostrar a ligação entre os dados que estão sendo analisados e as conclusões que estão sendo oferecidas.

O que segue é um excerto de redação típica do Estudo de Caso, na parte em que a autora descreve o único sujeito de sua pesquisa:

A aluna que chamo pelo nome fictício de Paula, sujeito deste estudo de caso, não concluiu o primeiro grau. Nasceu em 1918, em Divino de Carangola, Minas Gerais, onde viveu até os 9 anos de idade. Depois viveu na roça, onde perdeu sua mãe aos 13 anos de idade e teve que assumir o trabalho doméstico para ajudar o pai, pois era a filha mais velha. Antes de falecer, seu pai alfabetizou-a, embora de forma bastante rudimentar. No entanto, desde criança, mostrou intenso desejo de aprender a ler e escrever, o que acabou realizando na UnATI-UERJ, aos 76 anos de idade. Casou-se nova e ficou viúva aos 31 anos, com sete filhos para criar. Fez um segundo casamento, 10 anos depois, que durou 27 anos. O segundo marido era doente e Paula teve uma vida muito difícil, pois o marido era internado com frequência em um hospital psiquiátrico. Portanto, as condições gerais da vida de Paula, em termos sócio-econômicos como escolares, mostram que esta aluna faz parte do grupo minoritário dos usuários da UnATI, onde apenas 20% não concluíram o primeiro grau (VERAS e CAMARGO; 1995). (SCHARFSTEIN, 1999)

Vantagens e limitações do Estudo de Caso

Como qualquer outra metodologia de pesquisa, o Estudo de Caso apresenta vantagens e desvantagens. Cabe ao pesquisador decidir até que ponto as vantagens apresentadas em seu caso superam as limitações. Se seu interesse for, por exemplo, investigar um caso em profundidade, concentrando-se num determinado aspecto num contexto bem definido, mas envolvendo variáveis indefinidas, com interações imprevisíveis, o Estudo de Caso pode ser a metodologia indicada, já que o aspecto da imprevisibilidade, talvez crucial para seu objetivo, poderia passar despercebido numa análise estatística mais ampla, onde só o que é previsto pode ser identificado.

Entre as vantagens da metodologia do Estudo de

Tema: CALL

Caso, destacam-se a flexibilidade e capacidade de contextualização.

A flexibilidade permite que o pesquisador ajuste suas hipóteses iniciais de acordo com os dados novos que podem surgir durante a execução do projeto, dando assim conta da imprevisibilidade. Ele pode começar, por exemplo, com objetivos mais amplos e depois, à medida que novos dados vão surgindo, irá gradativamente fazendo correções e afinando os objetivos iniciais. O pesquisador do Estudo de Caso, ao contrário de seu colega da pesquisa quantitativa, parte do pressuposto de que é impossível prever todos resultados possíveis antes de começar a execução do projeto.

A capacidade de contextualização permite ver o sujeito, não como um elemento solto no espaço, mas como parte integrante da comunidade em que atua. Muitas interações insuspeitas podem, assim, ser detectadas e investigadas, enriquecendo a pesquisa de uma maneira que não seria possível, usando apenas procedimentos quantitativos.

Mas o Estudo de Caso tem também limitações e perigos, o que deve exigir um cuidado maior do pesquisador. Um erro num estudo estatístico é um erro de estatística; no estudo de caso a responsabilidade é do pesquisador. Ele tem que resolver, portanto, essa subjetividade inerente da metodologia.

Outro problema é a necessidade do alto investimento por parte do pesquisador no Estudo de Caso. Precisa conhecer bem os sujeitos, ou sujeito selecionado, incluindo sua visão do mundo e do ambiente em que vive, seu estado emocional, suas amizades, suas frustrações, seus desafetos e preferências pessoais. Isso certamente dará muito mais trabalho do que aplicar um questionário geral para mil informantes num estudo puramente estatístico – com o agravante de que um projeto envolvendo mil sujeitos tem muito mais probabilidade de conseguir apoio financeiro dos órgãos de fomento do que um projeto com apenas um sujeito.

Além da subjetividade e do alto investimento por parte do pesquisador, há também um sério problema ético. É muito mais fácil proteger a identidade num questionário anônimo distribuído a mil informantes do que num estudo em profundidade de um ou poucos sujeitos. Para garantir o consentimento do sujeito em continuar na pesquisa quando sentir que sua privacidade esteja talvez sendo invadida, o pesquisador muitas vezes recua na proposta inicial, sendo obrigado a ficar mais na superfície do caso, sem aprofundar os questionamentos como desejaria. O próprio pesquisador também pode estar ligado a uma instituição que sustenta o projeto, e que poderá retirar o apoio onde houver um conflito de interesses. Uma tentativa por parte do pesquisador em resolver o conflito poderá prejudicar a credibilidade dos resultados.

São limitações que exigem a atenção redobrada do pesquisador. De um lado, precisa estar atento aos seus preconceitos e vieses na inferência que faz dos dados; de outro, deve sempre reconhecer os limites de suas conclusões. As grandes descobertas não acontecem todos os dias.

REFERÊNCIAS

BALTES, P.; STAUDINGER, U. M. (Orgs.). *Interactive minds: Life span perspectives on the social foundations of cognition*. Cambridge: Cambridge University, 1996.

CAZDEN, C. Performance before competence: Assistance to child discourse in the zone of proximal development. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, v. 3, p. 5-8, 1981.

CHAPELLE, C. A. Computer assisted language learning. In HINKLE, E. (Org.) *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2005, p. 743-756.

DENZIN, N. *The research act*. Englewood Cliffs, NJ:

Tema: CALL

Prentice Hall, 1984.

ECO, U. *Travels in Hyperreality*. New York: Harcourt Brace, 1986.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. L. *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999, p. 19-38.

FEAGIN, J.; ORUM, A.; SJOBERG, G. (Orgs.). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1991.

HAMEL, J.; DUFOUR, S.; FORTIN, D. *Case study methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

HIGGINS J. J.; Johns T. *Computers in language learning*. London: Collins ELT and Addison-Wesley, 1984.

HIGGINS, J. Can computers teach? *CALICO Journal*, v. 1, n. 2, p. 4-6, 1983.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

KRESS, G. Designs and Transformation. In Kope, B.; Kalantzis, M. (Orgs.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London and New York: Routledge, 2000, p. 153-161.

LANDOW, G. *Hypertext 2.0*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p.141-165, 1997.

LEA, M. R.; NICOLL, K. (Orgs.) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. Londres: Routledge Falmer, 2002.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodality. *Visual Communication*, v. 1, n. 3, p. 299-325, 2002.

LEMONS, A.; CARDOSO, C.; PALÁCIOS, M. *Uma sala de aula no ciberespaço: reflexões e sugestões a partir de uma experiência de ensino pela Internet*. Disponível em <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/sala.htm> Acessado em 11 de fevereiro de 2005.

LEONTIEV, A.N., 1978. *Activity, Consciousness, and Personality*. Hillsdale: Prentice-Hall. (Texto disponível em <http://marxists.anu.edu.au/archive/leontev/works/1978/index.htm> Acessado em 21 de agosto de 2004)

MARTIN, P. Y.; TURNER, B. A. Grounded theory and organizational research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, v. 22, n. 2, p. 141-157, 1986.

MORIN, E. *La Complexité Humaine*. Paris: Flammarion, 1994.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006, p. 15-40.

PAIVA, V. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, 2006, p. 77-128.

RUSSELL, D. R. Looking beyond the interface: activity theory and distributed learning. In LEA, M. R.; NICOLL, K. (Orgs.) *Distributed learning: social and cultural approaches to practice*. Londres: Routledge Falmer, 2002. p. 64-82.

SALOMON, G. (Org.). *Distributed cognitions: psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SCHARFSTEIN, E.A. A construção da identidade social de uma pessoa idosa através do discurso. *Textos sobre envelhecimento*, v. 2, n. 2, Disponível em http://www.unati.uerj.br/tse/scielo.php?script=sci_arttext&

Tema: CALL

pid=S1517-59281999000200002&lng=pt&nrm=iso Acesso em 8 de março de 2005.

STAKE, R. *The art of case research*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1995.

STRAUSS, A.; GLASER, B. *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine, 1967.

TELLIS, W. Introduction to case study. *The Qualitative Report*, v.3, n. 2, 1997a. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-2/tellis1.html>.

TELLIS, W. Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*, v.3, n. 3, 1997b. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>

WARSCHAUER M. Computer-assisted language learning: an introduction. In Fotos S. (Org.) *Multimedia language teaching*, Tokyo: Logos International, 1996.

WARSCHAUER, M.; Healey, D. *Computers and language learning: An overview*. Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

YIN, R. *Applications of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1993.

YIN, R. *Case study research: design and methods*. 2. ed. rev. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing, 1994.

A análise do discurso pela perspectiva sistêmico-funcional

Sumiko Nishitani Ikeda
Orlando Vian Jr.
PUC de São Paulo

Tema: Linguística sistêmico-funcional
Método: Estudo de corpus

Nota do organizador

Tema

Uma das principais preocupações dos professores, não só de línguas estrangeiras, mas principalmente de língua materna, é capacitar o aluno a ler, escrever e também a falar. Para isso, é preciso uma concepção clara de texto, tanto oral como escrito. É o que oferecerem os autores no tema deste capítulo, mostrando como os textos se estruturam para construir significados, resumindo as idéias de Halliday e seus seguidores sobre o que é conhecido como Linguística Sistêmico-Funcional (LSF).

Método

A parte metodológica do capítulo mostra como os princípios da LSF podem ser usados para a análise de um texto, através de duas cartas de reclamação. Note como os princípios discutidos na parte temática são retomados para diagnosticar a competência textual dos alunos-escritores, proporcionando uma integração entre a teoria e a prática. Observe também como toda a análise é feita a partir apenas do texto. Ao ler o capítulo, reflita sobre que outros tipos de texto, ou mesmo corpora, poderiam ser usados e como a análise poderia ser conduzida. (Wilson J. Leffa)

INTRODUÇÃO

Fazer análise do discurso pode significar muitas coisas, pelo fato de existirem várias escolas e diversos ângulos de análise, conforme aponta Van Dijk (1997). Para Schiffrin (1994), a análise do discurso é uma das mais vastas áreas da lingüística, mas também das menos definidas. Isso porque o nosso conhecimento de discurso está baseado em disciplinas muito diferentes umas das outras: nos primeiros modelos de compreensão e métodos de análise de discurso (Lingüística, Antropologia, Sociologia, Filosofia), bem como em disciplinas que aplicaram (e ampliaram) tais modelos (Comunicação, Psicologia Social, Inteligência Artificial).

Fairclough (1992, 2003) propõe a divisão entre as abordagens que se preocupam com uma análise detalhada dos textos, nomeada pelo autor de “análise de discurso textualmente orientada”, e aquelas em que há uma preocupação maior com elementos extra-textuais, tais como ideologia e sujeito. Em todas elas, é grande a influência do trabalho de Foucault (1971/2002).

Halliday (1994, xv), a partir de uma perspectiva sistêmico-funcional, afirma que, na análise do discurso, há sempre dois níveis de alcance. Um é a contribuição para a compreensão do texto: a análise lingüística mostra como e por que o texto significa o que significa. Porém, o alcance maior é a contribuição para a avaliação do texto: a análise lingüística mostra por que o texto é, ou não é, um texto efetivo para seus propósitos – como é ou não bem-sucedido. Para o autor, a análise lingüística é sumamente importante e proceder à análise de discursos sem o apoio da gramática é simplesmente comentar sobre o texto.

A Lingüística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) procura desenvolver uma teoria sobre a língua como um processo social e uma metodologia que permite uma descrição detalhada e sistemática dos padrões lingüísticos.

Toda e qualquer escolha léxico-gramatical realizada pelo usuário da língua está, portanto, condicionada ao contexto: a língua é um sistema de escolhas ao dispor do usuário para desempenhar funções sociais.

Com base nessas premissas, pretendemos apresentar os princípios metodológicos para a análise de discursos a partir da perspectiva de linguagem da LSF, para análise e a explicação de como os significados são construídos nas interações lingüísticas do dia-a-dia.

PARTE 1

A LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

A teoria gerativa, cujo expoente máximo foi Noam Chomsky, ao perder sua primazia por questões discursivas, provocou na lingüística o advento de várias tendências, como a Sociolingüística, a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, entre outras (PEZATII, 2004).

A teoria funcionalista é uma dessas tendências, e, neste caso, melhor seria falar de um revigoramento, já que seu surgimento não é fato recente. Por outro lado, essa teoria abrange pelo menos três modelos que se intitulam funcionalistas: a Escola de Praga, a Lingüística Sistêmico-Funcional e a Gramática Funcional (GÓMEZ-GONZALEZ, 2000). São funcionalistas porque não só se interessam pela estrutura da língua, mas também pela função exercida pelas categorias léxico-gramaticais. Dentre esses modelos, focalizaremos aqui a LSF, que vem sendo desenvolvida por M.A.K. Halliday (1985, 1994) desde os anos 60 e tem sido ampliada pelo próprio autor (HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004) e por seus seguidores como, por exemplo, Eggins (1994) e Martin (1992), dentre vários outros em diferentes partes do mundo e com aplicações para outros idiomas, em cujos textos vamos, também, nos apoiar.

A LSF explica o modo como os significados são

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

construídos nas interações lingüísticas cotidianas e, por isso, requer a análise de produtos autênticos das interações sociais (textos orais ou escritos), levando em conta o contexto social, em especial o contexto cultural e o situacional em que ocorrem, para explicar por que um texto significa o que significa, e por que ele é avaliado como o é.

Para a LSF, a língua é um sistema semiótico, o que significa dizer que os falantes têm a possibilidade de escolhas. Essas escolhas feitas em diferentes níveis no sistema lingüístico (semântico, léxico-gramatical, fonológico, fonético) são significativas e determinam a criação de diferentes significados, na medida em que determinam diferentes interpretações da realidade e criam diferentes visões de mundo (SAPIR, 1949; WHORF 1956; DOWNING 2003). Quando se faz uma escolha real no sistema lingüístico, o que se escreve ou o que se diz adquire significado contra um fundo em que se encontram as escolhas que poderiam ter sido feitas. Tal fato possibilita: (a) considerar como apropriadas ou inapropriadas as escolhas lingüísticas em relação ao contexto de uso; (b) ver a língua como um recurso para construir significados em diferentes contextos.

A abordagem sistêmica é funcional porque tem como meta responder às perguntas:

O que fazemos com a linguagem (que função tem a linguagem)?

Como a linguagem está estruturada para ser usada (como estão estruturados os textos e outras unidades lingüísticas para construir significados)?

Halliday (1985) responde à primeira pergunta afirmando que a língua está estruturada para construir três tipos de significados simultâneos, *ideacional* (que envolve as funções experiencial e a lógica), *interpessoal* e *textual*. A língua, para manipular esses três tipos de significados simultaneamente, possui um nível intermediário de codificação: a léxico-gramática. É este nível que possibilita à língua construir três significados concomitantes, que se

realizam no texto através das orações. Daí porque Halliday dizer que a descrição gramatical é essencial à análise textual. Por outro lado, na LSF, a semântica está naturalmente (não arbitrariamente) relacionada à gramática.



Figura 1 - Modelo de estratificação de gênero, registro e linguagem (MARTIN 1992:495)

Muntigl (2002) traça a relação entre os sistemas semióticos de gênero, registro e língua, que é de *realização*. Por exemplo, as escolhas lingüísticas (para os significados ideacional, interpessoal e textual) realizam um contexto de situação (isto é, campo, relações e modo). Por outro lado, o contexto de situação realiza um gênero. Os padrões de realização da língua para o gênero são considerados em termos de *potencialização*: a seleção de padrões lingüísticos feita por um falante ou por um escritor tem o potencial de realizar um número infinito de contextos sociais. O movimento do gênero para a língua, contudo, é considerado em termos de *restrições*. Um gênero restringe os tipos de padrões de registro que podem realizar um gênero e um registro restringe os tipos de padrões lingüísticos que podem realizar um registro. Deve-se enfatizar que a realização não constitui uma relação causal. Não é o caso de que um registro cause certos padrões lingüísticos ou que as seleções de língua causem um certo registro. Mas a realização se refere a *padrões* de expressão em relação ao conteúdo (por exemplo, padrões de linguagem em relação ao registro) ou se refere à probabilidade de que um certo conteúdo (por exemplo registro) será interpretado através de padrões específicos de linguagem. Ela não determina essas seleções. A relação entre os sistemas semióticos de gênero, registro e língua pode ser vista no Figura 1, em que as setas significam 'realizado por'.

A TEORIA DE GÊNEROS E REGISTROS (TGR)

A Teoria de Gêneros e Registros – TGR (EGGINS e MARTIN, 1997) é uma teoria da variação funcional: de como os textos são diferentes e das motivações contextuais para essas diferenças. Uma TGR útil é aquela que permite tanto a *predição* textual quanto a *dedução* contextual. Isto é, dada a descrição de um contexto, deverá ser possível prever os significados que estarão ‘em risco’¹ (serão os mais possíveis de acontecer) e os traços lingüísticos mais prováveis de serem usados para a sua codificação. Da mesma forma, dado um texto, deverá ser possível deduzir o contexto em que ele foi produzido, já que os traços lingüísticos selecionados no texto estarão codificando as dimensões contextuais, tanto no seu contexto imediato de produção quanto na sua identidade de gênero, ou seja, a tarefa que o texto está cumprindo em determinada cultura.

Para prever e deduzir, o analista precisa ser capaz de relacionar categorias do contexto com uma especificação detalhada dos padrões lingüísticos. Isto é, a TGR precisa fornecer uma metodologia para a análise textual e também precisa fornecer uma explicação de como os contextos cultural e situacional são expressos sistematicamente nas escolhas lingüísticas. Assim, um desenvolvimento completo da TGR envolve tanto uma explicação detalhada da linguagem quanto uma teoria do contexto e da relação entre ambas.

Os padrões lingüísticos configuraram-se nos textos através de um conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso (HALLIDAY e HASAN, 1989:55) denominado registro (contexto situacional imediato) que realizam o gênero (contexto cultural) ambas constituindo a *configuração contextual social*.

As características da configuração contextual,

¹ ‘Em risco’ (‘at risk’) As dimensões-chave do contexto social tornam mais possíveis certos significados do que outros. (Eggin & Martin 1997)

de acordo com Halliday e Hasan (1989:56), são utilizadas pelos usuários para fazer previsões sobre a estrutura textual, que pressupõe (1) *quais* elementos *devem* ocorrer; (2) *quais* elementos *podem* ocorrer; (3) *onde* eles *devem* ocorrer; (4) *onde* eles *podem* ocorrer e (5) *com que frequência* eles podem ocorrer. Esses elementos, por sua vez, definem os estágios que compõem os textos, que podem ser obrigatórios, opcionais, sequenciais ou recursivos. Os elementos obrigatórios são aqueles que sempre aparecerão em determinado tipo de texto, logo, podemos assumir que esses elementos obrigatórios determinarão o gênero. Os elementos opcionais, por sua vez, podem ou não aparecer, ao passo que os recursivos podem aparecer em posições diferentes em diferentes textos. Já os elementos sequenciais, quando ocorrem, aparecem na mesma sequência. A estrutura textual, assim, é a realização das escolhas feitas entre as opções que constituem o campo, o modo e as relações do discurso.

Segundo Eggins (1994), dois são os passos para se abordar um texto com base nessa proposta. No primeiro, há três áreas principais a examinar num texto: o conhecimento prévio trazido para os textos, a quantidade de atitude/avaliação expressa pelo escritor e o grau de formalidade na linguagem usada. O segundo passo consiste na explicação dessas características o que, como consequência, vai delinear o contexto social em que o texto foi escrito. Cada texto carrega consigo algumas influências do contexto em que foi produzido. Pode-se dizer que o contexto entra no texto influenciando as palavras e estruturas que o produtor usa.

Podemos dar mais um passo nessa explicação tentando especificar as dimensões do contexto social que exercem impacto na linguagem do texto. Veremos que a escolha de vocabulário e estrutura é influenciada por três dimensões contextuais:

- A formalidade do texto pode ser relacionada ao grau

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

de *feedback* possível entre o produtor e sua audiência (por exemplo, diferença de relacionamento entre interlocutores entre o modo oral e o escrito).

- Refere-se aos papéis desempenhados pelo produtor. A linguagem do texto ilustra os papéis discursivos aos quais esses papéis sociais dão acesso.
- O contraste entre, por exemplo, linguagem técnica e cotidiana, que se relacionam com o grau de familiaridade com o tópico que o produtor assume para a sua audiência, evidenciado pela escolha de vocabulário. O conhecimento prévio é também realizado através de ‘outros contextos e outros textos’ aos quais o produtor pressupõe que a audiência tenha acesso.

Assim, podemos encontrar no *contexto situacional imediato*, ou *registro*, as dimensões que ajudam a explicar por que cada texto usa certos padrões lingüísticos. De um lado, o texto constrói significados *ideacionais* sobre a realidade. Além disso, o texto diz algo sobre a atitude do autor em relação ao tópico e seu papel no relacionamento com os leitores. Esse é o significado *interpessoal*. Finalmente, o texto, através do significado *textual*, diz algo sobre como ele é organizado como um evento lingüístico (isto é, que é um texto escrito, e deve ser lido como tal). Essas metafunções serão descritas mais pormenorizadamente no item a seguir.

São essas noções de significado no texto e sua correlação com as dimensões contextuais, que dão à abordagem da TGR dois temas comuns:

- Foco na análise *detalhada* da variação dos traços lingüísticos do discurso: isto é, há especificações explícitas, idealmente quantificáveis de padrões gramaticais e semânticos do texto.
- A abordagem TGR procura *explicar* a variação lingüística pela referência à variação contextual: isto é, há elos explícitos entre traços do discurso e variáveis

críticas do contexto social e cultural empregados para explicar o significado e a função da variação entre textos.

Ao aplicar esse modelo, os systemicistas apóiam-se na descrição sistêmico-funcional detalhada da gramática do inglês feita por de Halliday (1985), e nos trabalhos sobre coesão e análise do discurso de Halliday e Hasan (1976) e Martin (1992).

Como resultado da aplicação dessa descrição delicada do sistema lingüístico a uma série de textos, desenvolveu-se um novo modo de caracterizar campo, modo e relações. Martin (1992), por exemplo, oferece uma descrição do modo da situação em termos de dois contínuos de distância: (1) um contínuo de *distância espacial*, referente à quantidade imediata de retorno disponível entre dois interlocutores do discurso e (2) um contínuo de *distância experiencial*, referente à distância entre língua e evento no qual ela é envolvida (isto é, se a língua está acompanhando ou constituindo o evento interativo). Poynton (1985) oferece um esclarecimento das relações em termos de três contínuos: (1) poder (entre iguais e entre superior e inferior), (2) frequência de contato (entre freqüente e ocasional) e (3) grau de afetividade (entre alto e baixo). Trabalhos na variável de campo do registro concentram-se na exploração de diferenças entre contextos que vão do 'cotidiano/senso-comum' e 'técnico/especializado' (HALLIDAY e MARTIN, 1993; ROSE et al, 1992).

AS METAFUNÇÕES

Como explicitamos anteriormente, a língua está estruturada de forma a construir simultaneamente três tipos de significado: ideacional, interpessoal e textual, realizados pela léxico-gramática e, conforme a Figura 1, cada metafunção possui um sistema subjacente. Vejamos cada metafunção e seus sistemas subjacentes individualmente.

É importante sinalizar que, em função da natureza

deste capítulo, que tem por função apresentar uma metodologia de análise de discursos a partir da perspectiva sistêmico-funcional de linguagem, apresentaremos de forma sucinta as bases da teoria proposta por Halliday (1994). Para que se tenha a noção mais precisa de sua teoria, bem como ampliações, remetemos os leitores a Halliday (1985, 1994), Halliday e Matthiessen (2004), Eggins (1994), Bloor e Bloor (1995), Thompson (1996) e Butt et alii (1997).

A metafunção ideacional

Utilizamos a língua para falar do mundo, a maneira como o percebemos, sentimos, experienciamos, representamos. A oração, nessa perspectiva, possibilita-nos modelar a experiência e é através da escolha dos processos (ações), dos participantes (pessoas ou coisas) e das circunstâncias que nos expressamos e nos posicionamos perante o mundo.

A metafunção ideacional é realizada léxico-gramaticalmente pelo sistema da transitividade. Uma oração baseia-se num núcleo semântico constituído por um *processo* e, além disso, há os papéis exercidos pelos *participantes* e pela *circunstância* na estrutura de transitividade de uma oração; é a oração como representação, em termos hallidayanos, a língua como representação do mundo.

Segundo Halliday (1994), as línguas capacitam o ser humano a construir um quadro mental da realidade, para que ele entenda o que acontece ao seu redor e no seu interior. Nossa impressão mais poderosa da experiência é de que ela consiste de 'eventos' – acontecer, fazer, sentir, significar, ser e tornar-se. Todos esses eventos estão distinguidos na gramática da oração.

A gramática distingue bem claramente entre experiência externa, os processos do mundo exterior, e a experiência interna, os processos da consciência. As categorias gramaticais são as de processos *materiais* e processos *mentais*. Mas há um terceiro componente a considerar:

os de classificação e identificação – são os chamados processos *relacionais*. Além desses processos, existem outras categorias localizadas nos limites entre os três. No limite entre material e mental, estão os processos *comportamentais*: aqueles que representam manifestações exteriores de atividades internas, a externalização de processos da consciência e dos estados fisiológicos. No limite entre mental e relacional, está a categoria dos processos *verbais*: relações simbólicas construídas na consciência humana e efetivadas na forma de língua como: dizer e significar. No limite entre relacional e material, estão os processos que se referem à existência, os *existenciais*, pelos quais fenômenos de todos os tipos são reconhecidos como 'ser' – existir, ou acontecer. Isso fecha o círculo.

Em função dos diferentes processos, diferentes também serão os participantes em cada um deles, os quais podemos resumir no quadro 2.

	Participantes
Material	Ator, Meta, Extensão, Beneficiário
Comportamental	Comportante, Comportamento, Fenômeno
Mental	Experienciador, Fenômeno
Existencial	Existente
Relacional	Identificativo: Característica, Valor Atributivo: Portador, Atributo
Verbal	Dizente, Receptor, Verbiagem-receptor-alvo

Quadro 2: Relação processos-participantes

Em relação às circunstâncias, realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais, podem elas ser de extensão (temporal ou espacial), causa, localização (temporal ou espacial), assunto, modo (meio, qualidade, comparação), papel e acompanhamento (razão, propósito, meio).

A metafunção interpessoal

Halliday (1985, 1994) afirma que usamos a língua para construir significados interpessoais: significados sobre nossas relações com outras pessoas e nossas atitudes em relação a elas. Para Halliday e Hasan (1976: 26-27), a metafunção interpessoal:

refere-se às funções sociais, expressivas e conativas da linguagem, expressando o 'ângulo' do falante: suas atitudes e julgamentos, sua codificação das relações de papéis da situação e seu motivo em dizer o que diz. (tradução nossa)

Por outro lado, sabemos instintivamente que o tipo de papel social que estamos desempenhando em uma situação tem um efeito no modo como usamos a linguagem, ou em outras palavras, há uma inescapável ligação entre língua e contexto (EGGINS, 1994).

Porém, segundo o autor, os tipos fundamentais de papel de fala, que ficam subjacentes a todos os demais tipos mais específicos que possam existir, são apenas dois: (i) dar, e (ii) pedir. O falante ou está dando ou está pedindo algo para o ouvinte (uma informação, por exemplo). Portanto, um 'ato' de fala é algo que poderia ser mais apropriadamente chamado de uma 'interação': é uma permuta, na qual dar implica receber e pedir implica dar em resposta. As línguas desenvolveram recursos gramaticais para afirmações e perguntas, que não só constituem finalidades em si mesmas, mas também servem como ponto de entrada para uma grande variedade de funções retóricas. Assim, ao interpretarmos a estrutura de afirmações e perguntas, podemos chegar a uma compreensão da oração na sua função de permuta.

Juntamente com a referida distinção básica está uma outra distinção, igualmente fundamental, que se relaciona com a natureza do produto que está sendo permutado. Este pode ser (a) informação ou (b) bens e serviços. Quando a

língua é usada para permuta de informação, a oração toma a forma de *proposição*. Ela se transforma em algo sobre o que se pode discutir – pode-se então, a seu respeito: afirmar ou negar, e também duvidar, contradizer, insistir, aceitar com reservas, qualificar, lamentar e assim por diante. Mas será útil introduzir um termo paralelo para nos referirmos a oferecimentos e ordens e que será *proposta*. A função semântica da oração como permuta de informação é uma proposição; a função semântica da oração como permuta de bens e serviços é uma proposta.

A metafunção interpessoal realiza-se léxico-gramaticalmente pelo sistema de *Modo*, que consiste de dois elementos: (1) o *Sujeito*, que é o grupo nominal, e (2) o operador *Finito*, que é parte do grupo verbal.

O elemento Finito, como diz o seu nome, tem a função de tornar finita a proposição. Isto é, ele a circunscreve; ele traz a proposição para a realidade, de modo que ela possa ser objeto de discussão. Um bom modo de tornar algo discutível é dar-lhe um ponto de referência no aqui e agora; e isso é o que o Finito faz. Ele liga a proposição ao seu contexto no evento da fala. Isto pode ser feito de dois modos. Um é pela referência ao tempo da fala; o outro pela referência ao julgamento do falante. Em termos gramaticais, o primeiro é o *tempo primário*, o segundo é a *modalidade*. A finitude é, pois, expressa por meio de um operador verbal que é temporal ou modal. Mas há uma outra feição que é um concomitante essencial da finitude, e esta é a *polaridade*, que é a escolha entre positivo e negativo.

O *Resíduo* consiste de elementos funcionais de três tipos: *Predicador*, *Complemento* e *Adjunto*.. Há apenas um Predicador, um ou dois Complementos e um número indefinido de Adjuntos até, em princípio, cerca de sete.

O Predicador está presente na maioria das orações, exceto quando está oculto por elipse. Ele é realizado por um grupo verbal menos o operador temporal ou modal, que, como vimos, funciona como Finito no elemento *Mo-*

Tema: Linguística sistêmico-funcional

do. São quatro as funções do Predicador. (i) Ele especifica a referência de tempo além da referência de tempo do evento da fala, i.e. um tempo ‘secundário’: passado, presente ou futuro relativos ao tempo primário. (ii) Ele especifica vários outros aspectos e fases como *parecer, tentar, esperar..* (iii) Ele especifica a voz: ativa ou passiva. (iv) Ele especifica o processo (ação, evento, processo mental, relação) que é predicado a respeito do Sujeito.

O Complemento é um elemento do Resíduo que tem o potencial de ser Sujeito mas não é. É em geral realizado por um grupo nominal.

O Adjunto é um elemento que não possui o potencial de ser Sujeito. É em geral realizado por um grupo adverbial ou uma frase preposicional. Uma frase proposicional, contudo, tem sua própria estrutura interna, contendo um Complemento. Dentro da categoria geral dos Adjuntos, há dois tipos especiais que não seguem os mesmos princípios de ordenação, e não entram no Resíduo. São eles os Adjuntos Modais e os Adjuntos Conjuntivos.

Polaridade e modalidade

Polaridade é a escolha entre positivo e negativo. O elemento Finito é inerentemente ou positivo ou negativo: sua polaridade não figura como um constituinte separado. É verdade que o negativo é realizado como um morfema distinto *não*; mas esse é um elemento da estrutura do grupo verbal, não da estrutura da oração. Contudo, as possibilidades não estão limitadas à escolha entre sim e não. Há graus intermediários: vários tipos de indeterminação ocorrem no meio dos dois, como ‘às vezes’ ou ‘talvez’. Esses graus intermediários, entre pólos positivo e negativo, são conhecidos como *Modalidade*.

A modalidade se refere à área de significado que fica entre sim e não – o solo intermediário entre polaridade positiva e negativa. O que isso quer dizer mais especificamente dependerá da função de fala subjacente à oração.

Mas há mais de um modo de ir de 'sim' para 'não'. Para entendermos isso, precisamos nos referir à distinção entre proposição ('informação', isto é, afirmações e perguntas) e propostas ('bens e serviços', isto é, oferecimentos e ordens).

Numa *proposição*, os significados dos pólos positivo ou negativo é afirmação e negação: positivo 'é assim', negativo 'não é assim'. Há dois tipos de possibilidades intermediárias: (i) graus de probabilidade: 'possivelmente/provavelmente/certamente'; (ii) graus de frequência: 'às vezes/geralmente/sempre'. Os primeiros são equivalentes a 'ou sim ou não', isto é, pode ser sim, pode ser não, com graus diferentes de possibilidade. Os últimos são equivalentes a 'tanto sim quanto não', isto é, às vezes sim, às vezes não, com graus diferentes de frequência. É a essa escala de probabilidade e frequência que o termo 'modalidade' pertence. Para diferenciá-las, vamos nos referir a elas como *modalização*.

Nas *propostas*, o significado dos pólos positivo e negativo é prescrever ou proscreever: positivo 'faça isso', negativo 'não faça isso'. Aqui também há duas possibilidades intermediárias, neste caso dependendo da função da fala, se comando ou se oferecimento. Vamos nos referir a essas escalas de obrigação e de inclinação como *modulação*, para distingui-las da modalidade em outro sentido, aquela que estamos chamando de modalização.

Finalmente devemos mencionar aqui as palavras *sim* e *não*. Estas são, naturalmente, expressões de polaridade; mas elas têm mais que um status funcional. A variável significativa é se elas estão sendo usadas para expressar uma função da fala ou não. Se estiverem, serão Adjuntos de Modo; se não, serão Continuativos (e não terão lugar na estrutura de Modo).

A metafunção textual

Para que o usuário da língua possa expressar-se, é

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

necessário que conheça os elementos que o permitem dar seqüência lógica ao seu pensamento; esse usuário, dependerá, para tanto, de elementos coesivos que indiquem relações entre orações, contexto e seu propósito (EGGINS, 1994:273), chega-se, então, aos elementos textuais, pois o falante, ou o escritor, no caso do texto escrito, seguirá um fluxo de informações que será organizado através desses elementos textuais.

Presume-se que em todas as línguas a oração tenha a característica de uma mensagem (HALLIDAY, 1994:37), pois tem uma forma de organização que lhe imprime o status de evento comunicativo. Em português, assim como em muitas outras línguas neo-latinas e germânicas, uma parte da oração recebe um status diferenciado do restante da sentença, e, ambos em conjunto, darão à sentença o status de mensagem, que se configuram através de elementos textuais, serão classificadas do ponto de vista funcional como *Tema* e *Rema*.

Tema será o elemento que funciona como ponto de partida, aquele que determina sobre qual será o assunto da oração (HALLIDAY, 1994:39; EGGINS, 1994:275; THOMPSON, 1996:72). Sua identificação, portanto, dependerá da ordem: é sempre o elemento que vem antes.

Rema será a parte da oração na qual o tema será desenvolvido, ou seja, tudo o que não é tema, é rema (EGGINS, 1994:275).

As diferentes escolhas do tema, ou seja, a maneira pela qual o usuário vai iniciar o seu texto, determinam as nuances de significado de determinada oração. A escolha dos elementos iniciais de cada oração irá funcionar como sinalizador para o ouvinte/leitor de determinado texto, preparando-o para o que virá a seguir, bem como toda a significação textual.

Podemos considerar a estrutura temática/remática como a ‘razão de ser’ do texto, pois só a partir daí será possível a construção de um texto coeso e coerente; sem essas estruturas, portanto, não haveria o texto (EGGINS,

1994:306).

Rema é tudo menos o Tema. O que significa que existe muita coisa dentro do Rema, mas não significa que tudo que esteja aí tenha a mesma função. Assim, Fries (HASAN e FRIES, 1995) destaca o Novo dentro do Rema, (unindo assim o sistema do Tema/Rema com o sistema da informação Dado/Novo), chamando esse elemento de N-Rema (e o que resta do Rema ele chama de Outros). O que seria esse N-Rema? Vamos analisar um exemplo, dado por ele (Figura 1):

No exemplo, o N-Rema *rio* é o que o escritor quer que o leitor se lembre quando ler 2a e 2b (*rio, no leito do rio e água* formam uma cadeia de semelhança) (Notar que *as folhas das arvores e as folhas* formam uma cadeia de identidade). Não é o Rema todo que deve funcionar nesse sentido, mas apenas o N-Rema, segundo a proposta de Fries. E ele é chamado N-Rema da oração anterior (=Prev S, ou seja, previous sentence).

Adeus às armas	
Tema (= itálico)	N-Rema (=itálico e sublinhado)
1. No fim do verão daquele ano, moramos numa casa de uma vila que se via através do <i>rio</i> e da	N-Rema (Prev s)
<i>planície</i> próximos da montanha.	
N-Rema (Skip 3)	
2a. No leito do rio havia seixos e pedras, secos e brancos ao sol,	
2b. e a água era clara e se movia suavemente e era azul nos canais.	
3a. Os rebanhos passavam diante da casa e desciam pela estrada,	
3b. e a poeira que eles que levantavam polvilhavam <u>as folhas das arvores</u> .	
4a. Os troncos das arvores também estavam empoeirados	N-Rema
4b. e as folhas caíram cedo naquele ano	
4c. e vimos os rebanhos marchando pela estrada ...	
5a. A planície era rica de plantações,	

Figura 1: Exemplo de N-Rema

Por outro lado, *planície* deve ser lembrado pelo leitor em 5a. (3 sentenças abaixo) e portanto é chamado N-Rema Skip 3.

O sistema de tema envolve ainda três principais sistemas:

- Tema simples ou múltiplo

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

- Tema marcado ou não-marcado
- Tema predicado ou não-predicado

A análise da metafunção textual tem se revelado rica em divergências em relação às propostas de Halliday, pois vários estudiosos têm apontado sugestões de adaptações. Há também o fato de aplicação a outras línguas e algumas controvérsias em relação ao que propõe a teoria original. Para o português, por exemplo, existe a possibilidade de omitir-se o sujeito e indicá-lo na desinência verbal, ou os casos de sujeitos indeterminados ou inexistentes, fenômenos que não ocorrem no inglês, o que requer uma releitura dos conceitos propostos por Halliday, como estudados, por exemplo, por Bárbara e Gouveia (2001) e Gouveia e Bárbara (2001).

Existem, ainda, outros estudiosos, como Thompson (1996) e Berry (1995), que propõem análises alternativas àquelas propostas por Halliday, mas, como este não é o foco deste trabalho, remetemos o leitor ao trabalho de Toledo-Silva (2005), em que a questão temática, bem como variações às propostas de Halliday são discutidas.

PARTE 2

UMA PESQUISA ILUSTRATIVA

Coffin (2003) explora o modo como os professores de língua podem diagnosticar a competência dos alunos tanto do ponto de vista da perspectiva sociocultural quanto da lingüística. Através da comparação de duas cartas de reclamação, ela considera a competência em termos da organização e da estruturação que os escritores fazem com vistas a metas sociais e ao contexto cultural. Além disso, examina o controle que os alunos têm dos recursos léxico-gramaticais através dos quais a língua constrói os significados ideacional (experencial e lógico), interpessoal e textual, respectivamente:

- para representar o mundo,
- para interagir e construir relações interpessoais e
- para criar um texto coeso.

A pesquisa mostra que, com o apoio dessas diferentes dimensões ‘funcionais’ do uso da língua, o professor ou o idealizador do programa têm um conjunto claro e sistemático de critérios para desenvolver tarefas específicas e assim responder às necessidades dos alunos. Nesse aspecto, a Teoria de Gênero e Registro – TGR (EGGINS e MARTIN, 1997), uma teoria da variação funcional, contribui para mostrar por que os textos são diferentes e esclarece as motivações contextuais para essas diferenças. Para os autores, a TRG fornece uma metodologia para a análise textual e também explica como os contextos cultural e situacional são expressos sistematicamente nas escolhas lingüísticas, ou seja, a TGR envolve tanto uma explicação detalhada da linguagem quanto uma teoria do contexto e da relação entre ambas. Os padrões lingüísticos configuram-se nos textos através de um conjunto específico de valores que realizam as variáveis de registro: o campo, as relações e o modo do discurso (HALLIDAY e HASAN, 1989:55), respectivamente organizadas pelas metafunções ideacional, interpessoal e textual.

O estudo baseia-se na análise e no diagnóstico de erros mais cometidos pelos alunos na produção de textos. As duas cartas apresentadas a seguir são adaptações para o português de textos produzidos por alunos e adaptados por Coffin (2003). Sinalizamos que, embora esse gênero não seja corriqueiro para a cultura brasileira, dado ao fato de não ser freqüente em nossa cultura a reclamação formal de ocorrências desse tipo, estamos usando os mesmos parâmetros utilizados pela autora. O objetivo, além de verificarmos como a LSF pode ser aplicada ao ensino de línguas, é também apontar para o fato de como a análise lingüística pode chamar a atenção do professor para as produções de seus alunos para itens que requerem maior cui-

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

dado ou um trabalho mais exaustivo em sua prática pedagógica.

Texto A

São Paulo, 07 de outubro de 2005.

CELMAR IMÓVEIS

At. Sr. José da Silva

R. das Avelãs, 205

05041-000 – São Paulo – Capital

Senhor José,

Não sei quantas vezes informei ‘isto’ para o senhor. ‘Isto’ é ‘algo errado’ no teto do meu quarto no apartamento que aluguei na Rua das Palmeiras, 667.

Ontem à noite, até eu escrever esta carta outra vez, a água ainda vazava do teto.

Atenciosamente,

João

Texto B

São Paulo, 07 de outubro de 2005.

CELMAR IMÓVEIS

At. Sr. José da Silva

R. das Avelãs, 205

05041-000 – São Paulo – Capital

Tel: 3655-5555

Prezado Senhor José,

Ref: Infiltração de água no teto do apto. da Rua Palmeiras, 667

Tel: 3677-7777

Como é do seu conhecimento, alugo um apartamento de sua imobiliária. Venho novamente à sua presença para lhe relatar o

vazamento do teto do banheiro, que já acontece há algum tempo.

Esse vazamento piorou ultimamente permitindo a entrada de grande quantidade de água da chuva do teto no meu banheiro. Ontem à noite, por exemplo, um fluxo de água jorrou sem parar desde as duas da madrugada. No momento em que escrevo, a água continua a fluir.

Como deve estar ciente através de correspondência anterior, esse vazamento não é novidade. Tanto é que, a essas alturas, a infiltração de chuva já começa a causar sérios danos, não somente à estrutura do prédio, mas também aos meus pertences pessoais.

Considero inaceitável o descaso da imobiliária na presente questão. Creio que a situação, além de ser extremamente inconveniente para mim, representa também uma questão de risco a considerar. Assim, espero uma ação imediata de sua parte no sentido de me assegurar a solução do problema nas próximas 24 horas. aguardo seu contato telefônico, logo que receba esta carta comunicando-me sua decisão.

Atenciosamente,

Joaquim P. Gonçalves

Um rápido exame pode revelar que o texto B é melhor que o texto A, que apresenta diversas inadequações. Avaliar essas inadequações é parte do diagnóstico da competência lingüística dos alunos para desenvolver um programa adequado de língua.

Contudo, para a LSF, embora as dimensões estruturais do uso da língua sejam importantes, há questões funcionais, que também precisam ser levadas em conta para se elaborar um programa de língua satisfatório. Tentaremos focalizar e explicitar essas dimensões funcionais. Vamos introduzir noções de gênero (estrutura de texto) e registro (as gramáticas de campo, relações e modo) - áreas do uso da língua identificadas e exploradas pela LSF, e

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

vamos desenvolver essas quatro áreas, conforme a TGR e a proposta de Coffin.

Diferentes tipos de textos escritos ou falados existem em todas as culturas (e.g. estórias, reuniões, cartas de reclamação), mas não são uniformes no modo como são formatados ou estruturados, e nem todas as culturas partilham os mesmos textos. Isso acontece porque nem todas as culturas se engajam em atividades sociais idênticas e assim certas atividades desenvolveram convenções diferentes, que refletem diferentes valores ideológicos, políticos e sociais. Assim, enquanto ‘fazer reivindicação de benefícios de seguro social’ possa ser um texto comum em algumas culturas, pode ser pouco familiar em outras. Da mesma forma, uma ‘compra de bens’ em muitas situações urbanas contemporâneas requer em geral uma interação verbal mínima (envolvendo apenas ‘cumprimento’ e o ‘estabelecimento de preço’); já uma compra num mercado rural do interior, por exemplo, requer em geral um estágio de ‘barganha’.

Na LSF, textos convencionalizados que se desenvolveram para realizar metas sociais são chamados de ‘gêneros’. Bathia (2004) fala em visão do discurso com base em gênero e, segundo ele, a análise lingüística tem-se tornado muito mais que uma mera descrição, pois tenta oferecer uma explicação para usos específicos da língua em contextos convencionalizados e institucionais. Assim, ela possibilita responder à pergunta: por que um determinado uso de língua tem a forma que tem? Mais recentemente, a análise de gênero tem-se desenvolvido na direção a pesquisas mais abrangentes do espaço social para levantar pontos significativos, em especial aqueles que questionam algumas suposições básicas sobre a integridade da descrição genérica.

Os gêneros são categorizados de acordo com os modos pelos quais os textos *começam*, *desenvolvem-se* e *concluem*, para cumprir sua meta social. Por exemplo, a estrutura, ou ‘estágios’, de um argumento escrito pode ser des-

critico como:

Estágios	Metas
Tese	posição do autor sobre o tópico
Argumentos com evidências	demonstração da tese
Reforço da tese	reiteração/fortalecimento da posição do escritor

Quadro 3 – Estágios e metas de um argumento

Em relação aos textos A e B, vemos que o propósito de cada um é fazer uma queixa por escrito. O texto B atinge com sucesso esse objetivo. Ele reflete a estrutura convencionalizada, típica de carta, especificamente uma carta de reclamação. Ele se move através de estágios de Destinatário, Saudação Inicial, Identificação da Queixa, Elaboração da Queixa, Solicitação de Providências, Fechamento e Assinatura. A Estrutura Potencial do Gênero, portanto, com base nesses estágios, pode ser configurada como ilustrado a seguir. Lembramos que, conforme proposto por Halliday e Hasan (1989), as iniciais referem-se ao nome de cada estágio, e o símbolo > indica seqüência.

D > SI > IQ > EQ > SP > F > A

Gênero carta de reclamação	Estágios
São Paulo, 07 de outubro de 2005. CELMAR IMÓVEIS At. Sr. José da Silva R. das Avelãs, 205 05041-000 – São Paulo – Capital Tel: 3655-5555	Destinatário
Prezado Senhor José,	Saudação Inicial
Ref: Infiltração de água no teto do apto. da Rua das Palmeiras, 667 Tel: 3677-7777	Identificação da Queixa

Tema: Linguística sistêmico-funcional

<p>Como é do seu conhecimento, alugo um apartamento de sua imobiliária. Venho novamente à sua presença para lhe relatar o vazamento do teto do banheiro, que já acontece há algum tempo.</p>	
<p>Esse vazamento piorou ultimamente permitindo a entrada de grande quantidade de água da chuva do teto no meu banheiro. Ontem à noite, por exemplo, um fluxo de água jorrou sem parar desde as duas da madrugada. No momento em que escrevo, a água continua a fluir.</p> <p>Como deve estar ciente através de correspondência anterior, esse vazamento não é novidade. Tanto é que a essas alturas, a infiltração de chuva já começa a causar sérios danos, não somente à estrutura do prédio, mas também aos meus pertences pessoais.</p> <p>Considero inaceitável o descaso da imobiliária na presente questão. Creio que a situação, além de ser extremamente inconveniente para mim, representa também uma questão de risco a considerar.</p>	<p>Elaboração da queixa</p>
<p>Assim, espero uma ação imediata de sua parte no sentido de me assegurar a solução do problema nas próximas 24 horas. Aguardo seu contato telefônico, logo que receba esta carta comunicando-me sua decisão.</p>	<p>Solicitação de providências</p>
<p>Atenciosamente,</p>	<p>Fechamento</p>
<p>Joaquim P. Gonçalves</p>	<p>Assinatura</p>

Quadro 4 – Os estágios do gênero Carta de reclamação

O texto A, por outro lado, apresenta estágios confusos e não-desenvolvidos de Elaboração da queixa, Identificação da queixa, Endereço, Elaboração da queixa. Não há Saudação ou Solicitação de Providências.

Nas aplicações educacionais da LSF, os gêneros são princípios-chave da organização para o programa escolar e para o ensino da gramática. Em geral conhecidas como programas de cursos com base em textos (*text-based syllabus design*) (FEEZ 1998:v, apud COFFIN 2003), essa abordagem da organização de programa e ensino de língua, envolve:

- a ligação de textos falados e escritos ao contexto sociocultural de uso;
- planejamento de unidades de trabalho que focalizam o desenvolvimento de habilidades e da gramática em relação a textos completos;
- ensino explícito de feições estruturais e gramaticais de textos orais e escritos.

Um programa com base em texto é organizado segundo a identificação/ensino de gêneros que atendam os objetivos dos alunos, seja para passar num teste de língua, seja para ser bem-sucedido no trabalho, seja para socializar-se em uma comunidade. Os gêneros são organizados e seqüencializados de acordo com níveis crescentes da demanda lingüística e/ou da relevância das necessidades imediatas (este desempenhando um papel importante no caso de aprendizes adultos).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Língua Portuguesa, lemos que as práticas educativas devem ser organizadas de modo a garantir, progressivamente, que os alunos sejam capazes de:

- ler textos dos gêneros previstos para o ciclo, combinando estratégias de decifração com estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação (p.103)
- utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam; (p 41)

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

- transformar um gênero em outro: escrever um conto de mistério a partir de uma notícia policial e vice-versa; transformar uma entrevista em reportagem e vice-versa, etc.(p.74)

As práticas educativas apresentadas pelos PCNs sugerem a adoção de uma teoria lingüística que possa abarcar tanto o texto quanto o contexto e, de acordo com a teoria da LSF, cada enunciado elaborado por falantes e escritores recorre a recursos léxico-gramaticais que se desenvolveram para:

- representar a realidade interna e externa (*campo*),
- interagir e construir relações interpessoais (*relações*) e
- organizar coerentemente a informação (*modo*).

O uso adequado que os alunos fazem desses recursos de acordo com essas dimensões e, mais significativamente, o modo como eles variam esses recursos em relação a diferentes contextos sociais, mostram de um modo compreensível a competência sociocultural e lingüística desse aprendiz.

A gramática de *campo* envolve um conjunto de recursos gramaticais para representar o mundo. Em termos funcionais, esses recursos podem ser chamados de Participantes, Processos, e Circunstâncias. Participantes referem-se a ‘pessoas’ e ‘coisas’ envolvidas em vários eventos (Processos) e as Circunstâncias é o rótulo funcional para o pano de fundo dos eventos (em termos de quando, onde, como e por quê).

Em relação aos autores das cartas, texto B mostra considerável variedade de uso de cada um desses recursos gramaticais, enquanto que o texto A revela um controle pobre e limitado. Para exemplificar esse ponto, podemos ver que, no texto, os *participantes* são específicos e humanos (*senhor, eu, me, seu*) bem como não-humanos (por

exemplo, *casa, água da chuva, prédio*) e abstratos (*reclamação, descaso, dano, vazamento, risco*). No texto A, contudo, não há uso de Participantes abstratos e alguns casos de uso de Participantes estão obscuros. Por exemplo, a palavra 'isto' em *informei 'isto' para o senhor* faz uso não apropriado de referência antecipada (catáfora), e assim torna difícil a recuperação do significado. Em termos de participantes humanos, o texto A está muito orientado para 'eu' em vez de focalizar o agente locatário 'senhores' no texto B.

No texto B, os *Processos* servem a uma variedade de funções. Por exemplo, para relacionar uma coisa a outra (por exemplo, devem *estar* cientes, a situação, além de ser extremamente inconveniente, *representa*.... risco) e para expressar atividade mental (estar ciente, considerar, esperar). Há também uma ampla variedade de *Processos* de ação (alugar, vir, assegurar), incluindo os que se referem a vários tipos de ação da água (fluir, jorrar).

Desse modo, a natureza da queixa (em termos de causa e consequência) bem como de expectativa de resposta está bem elaborada. O texto A, em contraste, apresenta um leque mais estreito de tipos de processo, de modo que a natureza da queixa é deixada pouca clara.

Do mesmo modo, enquanto que as *Circunstâncias* no texto A são limitadas e obscuras em termos de especificação de tempo e de lugar, as *Circunstâncias* no texto B são mais precisas (*ontem à noite, desde as duas da madrugada, no momento em que escrevo, nas próximas 24 horas, teto do banheiro, estruturado prédio*).

As diferentes escolhas (em termos da gramática de campo) feitas pelos dois escritores têm um efeito geral sobre o significado e a efetividade dos textos. O autor do texto A precisa com certeza desenvolver seu repertório de recursos para expressar os significados experienciais, a fim de construir uma representação clara dos acontecimentos, e desenvolver uma compreensão partilhada com o leitor. Acima de tudo, eles devem ser mais precisos e menos am-

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

bíguos no seu uso de Participantes, Processos e Circunstâncias, e mover-se de um relato simples e concreto para uma análise mais detalhada das causas e da solução do problema.

A variável de registro *relações* define, em termos de registro, os recursos léxico-gramaticais, através da *meta-função interpessoal*, que serão utilizados na interação e na construção das relações interpessoais. Ao estabelecermos relações sociais, desempenhamos papéis de fala com o objetivo de trocarmos informações e/ou bens e serviços, bem como expressarmos nossas atitudes em relação àquilo que enunciamos. As relações entre os interactantes os levam a optar por diferentes escolhas lingüísticas, definidas de acordo com o grau de envolvimento, proximidade social e afeto entre eles.

As opções gramaticais relativas à interpessoalidade do texto A revelam escolhas inapropriadas, pois o produtor do texto não exige nenhuma ação, ao passo que, no texto B, o produtor sinaliza o *Aguardo seu contato telefônico, logo que receba esta carta comunicando-me sua decisão*. As atitudes de ambos os escritores também estão explícitas em suas escolhas lingüísticas: o produtor do texto B diz explicitamente seu grau de insatisfação através de escolhas como *inaceitável* e *extremamente inconveniente*, o autor do texto A sublinha o que julga relevante em sua reclamação. Ou seja, a ênfase do texto A está na insatisfação de seu autor, enquanto que o texto B é enfático na incompetência da imobiliária.

O uso da modalidade é outro elemento que distingue os dois textos, pois o autor do texto A coloca-se em um nível intermediário de modalidade através do uso de *não sei*, ao passo que no texto B o autor explicita claramente seu posicionamento através de escolhas assertivas, mostrando seu grau de autoridade.

A gramática do *modo* definirá os recursos necessários para que organizemos a informação de modo coeso e coerente, realizados léxico-gramaticalmente pelos sistemas

de tema e rema na metafunção *textual*. As escolhas temáticas refletem a maneira como o autor estrutura sua mensagem, o que pode facilitar (ou não) o fluxo de informações e tornar o texto mais ou menos coerente e essas escolhas estão relacionadas à estrutura dos estágios (veja Quadro 4).

O texto A apresenta apenas dois parágrafos, sendo que o primeiro período é composto por duas orações, no qual o dêitico *isto* funciona como tema da oração. O texto B, como está organizado em 4 estágios, apresenta escolhas temáticas que refletem esse nível de organização e, ao mesmo tempo, utiliza recursos coesivos e nominalizações que refletem tal estrutura, caracterizando-o como mais denso lexicalmente em relação ao texto A. Pode-se afirmar, ainda, que o texto B segue um fluxo próximo a uma interação oral, ao passo que o Texto B apresenta elementos coesivos explícitos, mais condizentes com um texto escrito, contribuindo, dessa forma, para a coesão do texto, através de elementos como *esse gotejamento, essa reclamação, tanto é que, assim*.

UMA SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DISCURSO DE BASE SISTÊMICO-FUNCIONAL

O produto das escolhas lingüísticas feitas pelos usuários na produção de textos para a troca de significados são as realizações das escolhas relacionadas à dimensão contextual, que incluem (a) posicionamentos ideológicos, (b) escolhas relacionadas às convenções culturais e (c) as configurações das variáveis de campo, relações e modo.

A linguagem, dessa forma, é interpretada como um sistema semiótico tri-dimensional no qual o texto é uma unidade semântico-discursiva, definida, em termos semânticos, pelos padrões de coesão, funcionando, por sua vez, como campo para nossas escolhas simultâneas de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Essas escolhas semânticas serão realizadas lingüisticamente pelos siste-

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

mas de estrutura gramatical inerentes a cada metafunção: transitividade, para a metafunção ideacional; modalidade, para a metafunção interpessoal; e tema, para a metafunção textual.

Reiteramos, ainda, que os três tipos de significado são realizados concomitantemente. Apenas por uma questão metodológica e também de acordo com os objetivos de cada pesquisa, cada metafunção e sistemas podem ser analisados individualmente. O que deve ficar registrado como característico da abordagem sistêmico-funcional é que partimos do nível mais abstrato relacionado à ideologia e ao contexto até os níveis mais concretos, relacionados, por exemplo, à léxico-gramática de cada texto ou corpus sob estudo.

Colocado de forma resumida, podemos dizer que a metodologia de análise sistêmico-funcional deve ser explanatória e não interpretativa, conforme apontado por Halliday e Hasan (1976, p. 27): a análise lingüística do texto não é uma interpretação daquele texto, é uma explanação (tradução livre nossa). A pergunta que se deve colocar ao iniciar a análise de um corpus utilizado na pesquisa da LSF seria, por exemplo, o porquê de o texto transmitir os significados que transmite.

A partir dessa pergunta, parte-se para a explanação do texto, que será desenvolvida, metodologicamente, nos seguintes níveis:

- Gênero
 - Contexto de cultura
 - Estágios
 - Estrutura esquemática
 - Estrutura Potencial do Gênero
- Registro
 - Contexto de situação
 - Campo
 - Técnico/cotidiano
 - Relações

- Poder
- Contato
- Envolvimento afetivo
- Modo
 - Distância espacial/interpessoal
 - Distância experiencial
- Metafunções/Sistemas
 - Análise léxico-gramatical
 - Modo/Modalidade
 - Transitividade
 - Tema
 - Análise semântico-discursiva
 - Relações conjuntivas
 - Referência
 - Relações lexicais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em LSF no Brasil tiveram início na década de 1990. Desde então, diversos estudos começaram a ser desenvolvidos em várias instituições e diversos trabalhos têm sido publicados, adequando os princípios propostos por Halliday para a língua inglesa e trazendo-os para a língua portuguesa. Além disso, outros recursos vieram acrescentar-se à LSF, trazendo outras possibilidades de análise e mais representatividade para os estudos, além de diversas publicações sobre ampliações, críticas às teorias de Halliday tanto em língua inglesa como em língua portuguesa.

Ao tratarmos do estado da arte da teoria sistêmico-funcional, apontaremos para as contribuições da Linguística de Corpus (LC) e da Análise de Discurso Crítica (ADC), e das interfaces possíveis entre tais teorias.

A LC possibilitou-nos o trabalho com corpora muito maiores do que aqueles com que estávamos acostuma-

dos a trabalhar no passado (BERBER-SARDINHA, 2004), pois programas como o WordSmith Tools (SCOTT, 1999) permitem que grandes quantidades de dados sejam manipuladas rápida e eficientemente, apresentando resultados que, manualmente, levariam dias, quiçá meses, para serem obtidos, como é o caso de listas de palavras (*WordLists*), as concordâncias (*Concordances*) e os colocados (*Collocates*), trazendo a possibilidade de observarmos determinada ocorrência léxico-gramatical em seu contexto muito rapidamente.

A partir dessa perspectiva de diálogo, diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em que há estudos sistêmicos a partir de metafunções específicas, realizando, por exemplo, buscas de pronomes, de modalizadores, ou de marcadores conversacionais ao tratarmos da metafunção interpessoal (cf, por exemplo, os trabalhos de COSTA, 2003; OLIVEIRA e SILVA, 2000; OLIVEIRA, 2004; HAWI, 1997; BRESSANE, 2000; RAMOS, 1997); buscas de escolhas verbais para estudos de transitividade (cf., por exemplo, o trabalho em transitividade de Lima-Lopes (2001); ou, ainda, para a análise de temas, ao analisarmos a metafunção ideacional (como se pode conferir, por exemplo, nos trabalhos de SIQUIRA, 2000; TOLEDO-PEREIRA, 2005, dentre outros estudos relacionados a diversos aspectos da LSF.

Em relação à Análise de Discurso Crítica (ADC), Fairclough (2004) ressalta que seu ponto de referência para a análise textual é a LSF, embora o autor aponte, fato já ressaltado em estudo anterior (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999), que as teorias não coincidam precisamente, mas indica a necessidade de se desenvolverem abordagens para análise textual através da transdisciplinaridade.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, por exemplo, têm sido desenvolvidos estudos relacionando a LSF, a LC e a ADC (PAGANO e VASCONCELLOS,

2005) aos estudos de tradução realizados pelo Núcleo de Estudos em Tradução, bem como a utilização de diversos corpora, consubstanciados no Cordiall (Corpus Discursivo para Análises Lingüísticas e Literárias) e utilizados em pesquisas pelos participantes do grupo (cf, por exemplo, CARMO, 2005).

Em outras instituições do país, como é o caso da Universidade Federal de Santa Catarina (HEBERLE, 2001; MEURER, 2004), estudos têm sido realizados utilizando a sistêmico-funcional (cf., por exemplo, SALM, 2005), assim como na Universidade Estadual do Rio de Janeiro e na Universidade Federal de Santa Maria.

Diversas são as vantagens de utilização da LSF na pesquisa em LA. Talvez como primeira delas podemos apontar o fato de utilizarmos textos como base de análise, indo ao encontro do preceito de Halliday de que a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) é uma teoria de linguagem em uso, linguagem natural, o que, conseqüentemente, levamos a afirmar que o texto traz em si marcas do contexto em que foi produzido, uma vez que as escolhas nas variáveis de registro (campo, relações e modo), estarão realizadas através das três metafunções (ideacional, interpessoal, textual) e léxico-gramaticalmente através de seus sistemas subjacentes (transitividade, modalidade e tema, respectivamente).

A linguagem, a partir dessa perspectiva, portanto, é a representação da identidade do sujeito de seu meio social, numa relação direta com a ontogênese e a filogênese.

Talvez possamos afirmar que a maior vantagem de aplicação da GSF reside no fato de ser uma gramática de base contextual, tendo origens na antropologia, o que a coloca em diálogo com diversas outras teorias, com um caráter, portanto, inter e multidisciplinar, fornecendo possibilidades de análise tanto teóricas quanto metodológicas.

Ao tratarmos das limitações dos estudos sistêmico-funcionais em língua portuguesa, talvez a primeira delas esteja no fato de ser uma teoria desenvolvida para a língua

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

inglesa e, ao aplicarmos à língua portuguesa, diversas diferenças emergem, levando-nos a discussões para que se cheguem a soluções para os problemas apresentados. Além do fato de algumas categorias não serem passíveis de aplicação em nossa língua ou pelo fato de nossa língua apresentar diferenças léxico-gramaticais não existentes no inglês, como é o caso da omissão do sujeito de sua marcação nas desinências modo-temporais e número-pessoais dos verbos.

Acresça-se, a isso, o problema terminológico, uma vez que diversos são os termos sistêmicos para os quais não haja uma padronização em língua portuguesa, embora haja um grupo de estudos com o objetivo de estabelecer um glossário em língua portuguesa, com uma lista significativa já existente.

Apontamos, também, como limitação, a questão da base semântica da LSF, pois, uma vez que algumas definições dependem muitas vezes do sentido, diversas são as possibilidades de interpretação.

Por fim, sinalizamos para o ainda reduzido número de trabalhos desenvolvidos na área e, conseqüentemente, a escassa aplicação de trabalhos de aplicação da sistêmica em contextos de ensino, por exemplo, como acontece na Austrália, onde o sistema de ensino tem por base a teoria sistêmico-funcional (cf., por exemplo, DEREWIANKA, 1991; DEREWIANKA, 1992; ROTHERY, 1994; DEREWIANKA, 1998; DROGA e HUMPHREY, 2005).

REFERÊNCIAS

BARBARA, L.; GOUVEIA, C. A. M. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. Paper presented at the 13th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Brest, July 2001. *Direct Paper 46*. São Paulo: PUC-SP, 2001

BATHIA, V. K. *Worlds of written discourse – A genre-based view*. Londres: Continuum, 2004.

BERBER-SARDINHA, T. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BERRY, M. *Introduction to Systemic Linguistics*. Londres: Batsford, 1975

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais vol.2 – Língua Portuguesa*, Brasília: MEC, 2000.

BRESSANE, T. B. Rocha. *Construção de identidade numa empresa em transformação*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2000.

CARMO, C. M. Relações lexicais, interdiscursividade e representação: o sincretismo e a questão racial em corpus de jornais e revistas brasileiras. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. 2005.

CHOULIARAKI, L. E FAIRCLOUGH, N. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COFFIN, Caroline. Exploring different dimensions of language use. *ELT Journal*, v. 57, n.1, p. 11-18. Oxford University Press, 2003.

COSTA, M. S. Modalidade no discurso dos delegados/delegadas: uma comparação entre o atendimento na delegacia da mulher e na delegacia comum. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2003.

DEREWIANKA, B. *Exploring how texts work*. Sydney: Primary English Teaching Association, 1991.

DEREWIANKA, B. (ed.). *Language assessment in primary classrooms*. Marrickville: Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

DEREWIANKA, B. *A grammar companion for primary*

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

teachers. Sydney: Primary English Teaching Association, 1998.

DOWNING, L. H. Text world creation in advertising discourse. *Circulo de Linguistica Aplicada a la Comunicación*. n. 13, 2003. Disponível em <http://www.ucm.es/info/circulo/no13/hidalgo.htm> Acesso em janeiro de 2006.

DROGA, L.; HUMPHREY, S. Grammar and meaning – an introduction for primary teachers. Berry: Target Texts.

EGGINS, S.; J. R. MARTIN. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. (ed.): *Discourse as structure and process - discourse studies: a multidisciplinary introduction, volume 1*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, 1997.

EGGINS, S. An Introduction to Systemic Functional Linguistics. Londres: Pinter, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

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

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 6 ed. 2002.

FRIES, P. H. On theme, rheme and discourse goals. In: M. Coulthard (ed.). *Advances in written text analysis*. London: Routledge, 1994.

GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. *The theme-topic interface - Evidence from English*. Amsterdam: John Benjamins Publ. Co, 2000.

GOUVEIA, C. A. M.; BARBARA, L. Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: “Where is the theme?”. Paper presented at the 12th Euro-International Systemic Functional Linguistics Workshop. University of Glasgow, July, 2001. *Direct Paper 45*. São

Paulo: PUC-SP, 2001.

HALLIDAY, M. A. K.; R. Hasan. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. *Language as a Social Semiotic*. Londres: Edward Arnold, 1978.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. *Introduction to Functional Grammar*. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. ; R. HASAN. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, M.I.M. *An introduction to functional grammar*. London: Arnold. 3. Ed. 2004.

HASAN, Ruqaya; FRIES, Peter H. *On Subject and Theme – A discourse functional perspective*. John Benjamins, 1995.

HAWI, M. M. *O comprometimento modal na fala do adolescente em entrevistas sobre tópicos polêmicos*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 1997.

HEBERLE, V. M. *CDA and SFL studies at Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Brazil*. In: *International Systemic Functional Conference – Carleton University*. Ottawa, Canadá: Carleton University, 2001. v. 1, p. 46-46, 2001.

LIMA-LOPES, R. E. *Estudos de transitividade em Língua Portuguesa: o perfil do gênero cartas de venda*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2001.

MARTIN, J. R.. *English Text*. Amsterdam: John Benjamins Publ.Co, 1992.

MARTIN, J. R. *Intrinsic functionality: Implications for*

Tema: Lingüística sistêmico-funcional

contextual theory. *Social Semiotics* 1.1 (99-162), 1991.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: APPRAISAL system in English. In: Susan Hunston; Geoff Thompson (eds.) *Evaluation in Text – Authorial Stance and the construction of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEURER, J. L. Role prescriptions, social practices, and social structures: a sociological basis for the contextualization in SFL and CDA. In: *Systemic Functional Linguistics and Critical Discourse Analysis: studies in social change*. London: Continuum, 2004.

MUNTIGL, Peter. Policy, politics, and social control: A systemic functional linguistic analysis of EU employment policy. *Text*, v. 22, n.3, p. 393-441, 2002.

OLIVEIRA, R. A. D. 2004. A imagem empresarial e seus diferentes públicos num evento de fusão corporativa: um estudo em espanhol. Dissertação de mestrado. PUC-SP.

OLIVEIRA E SILVA, A. L. A interação escritor-leitor através de escolhas lingüísticas: um estudo em textos de espiritualidade, auto-ajuda e de Chiara Lubich. dissertação de mestrado. PUC-SP, 2000.

PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M.L. Explorando interfaces: estudos de tradução, lingüística sistêmico-funcional e lingüística de corpus. In: *Competência em tradução: cognição e discurso*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

PEZATTI, Erotilde G. O funcionalismo em lingüística. IN: Femanda Mussalim; Anna Christina Bentes, *Introdução à lingüística -3 Fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

POYNTON, C. *Language and gender: making the difference*. Geelong, Vic.: Deakin University Press, 1985 [republicado: Oxford University Press, 1989]

RAMOS, R. C. G. Projeção de imagens através de esco-

lhas lingüísticas: um estudo no contexto empresarial. Tese de doutorado. PUC/SP, 1997.

ROTHERY, R. *Exploring literacy in school English*. Sydney: NSW Department of School Education, 1994.

SALM, A. M. *Inter-institutional agreements for academic international cooperation: a discursive investigation of roles prescribed to higher education institutions*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SAPIR, E. *Language*. NY: Harvest Books, 1949. (1ª. publicação em 1921)

SCHIFRIN, D. *Approaches to Discourse*. Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

SCOTT, M. R. *WorSmith Tools*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

SIQUEIRA, C. P. Análise temática em estudos de tradução – o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2000.

THOMPSON, G.; PULENG, Thetela, 1995. The sound of one hand clapping. The management of interaction in written discourse. *Text*, v. 15, n. 1, p. 103-127, 1995.

TOLEDO-PEREIRA, D. *Escolhas temáticas no discurso de guias de turismo e monitores de museus no Brasil e na Espanha*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2005.

VAN DIJK, T. *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*, volume 1. London: Sage, 1997.

WHORF, B. L. In J. B. Carroll (ed.), *Language, Thought and Reality*. Cambridge: MIT Press, 1956.

A interação verbal no contexto pedagógico à luz da micro-análise etnográfica da interação

Roseanne Rocha Tavares
Universidade Federal de Alagoas

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula
Método: Micro-Análise Etnográfica

Nota do organizador

Tema

O tema deste capítulo é a Sociolinguística Interacional, com ênfase no interacionismo simbólico, aplicado à sala de aula. Note que o pesquisador em Sociolinguística Interacional analisa a sala de aula, ou qualquer outra cena do cotidiano, como se fosse uma peça de teatro, onde professores e alunos representam diferentes papéis; descreve em detalhes tudo o que acontece, incluindo o que é dito, como é dito, o posicionamento dos atores em cena, a reação que eles provocam, gestos e expressões que usam, institucionalizadas ou não, conscientes ou inconscientes.

Método

Veja como a autora ilustra o tema através de vários exemplos de negociação de imagem entre alunos e professores, em que ameaças à imagem são atenuadas através de mecanismos de defesa, proteção, correção e outros, para que a imagem possa ser preservada. (Wilson J. Leffa)

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como principal objetivo apresentar algumas tendências metodológicas de pesquisa em interação verbal no contexto pedagógico, dando especial enfoque à micro-análise etnográfica da interação. A partir de uma visão geral do tema, discuto a importância de se pesquisar o discurso conversacional e a influência de correntes teóricas contemporâneas na análise e interpretação dessas interações verbais. Para ilustrar, apresentaremos pesquisa desenvolvida em sala de aula de língua inglesa à luz dos princípios da micro-análise etnográfica da conversação, enfatizando os processos de coleta e transcrição dos dados. Concluimos com reflexões sobre possíveis análises de ações culturais em interações verbais em sala de aula diante de um pensamento Pós-moderno, seguindo a linha teórica da Linguística Aplicada que se posiciona a respeito da construção de um Entre-Espaço Cultural em sala de aula de LE.

PARTE 1 VISÃO GERAL DO TEMA

Interação verbal em um mundo simbólico

Como maneira de ver a vida humana, seguimos o conjunto de pressupostos que vêem o sujeito como um ator/autor ligado a uma realidade que o constrói enquanto membro de uma comunidade e ao mesmo tempo é construída pelo próprio¹. Geertz (1973), em seus estudos sobre

¹ Para maiores detalhes sobre discussões em torno de concepção de sujeito, conferir Zozzoli (2002, 2003) e capítulo da mesma autora neste livro.

cultura, desenvolve este pensamento de forma bastante apropriada ao dizer que:

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significado que ele mesmo teceu, entendo a cultura como sendo uma dessas teias, e sua análise, portanto, como sendo não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados. (p.05)

Podemos ampliar essa idéia ao constatarmos que os fenômenos sociais que integram essas teias, tais como cultura, língua(gem) e interação encontram-se, portanto, imbricados e, atualmente, são vistos por alguns estudiosos como objetos de investigação de uma mesma pesquisa, favorecendo ao desenvolvimento de pesquisas multidisciplinares e interpretativas. É nesse sentido que Marcuschi (1999) apresenta o lugar da Análise de Interação Verbal (AIV). Segundo o autor, a AIV situa-se na interface de disciplinas como Sociologia, Antropologia, Etnografia, Lingüística, Psicologia Social, e aqui incluímos também a Lingüística Aplicada, e cuja maior dificuldade é a construção do acesso teórico, e não da natureza dos dados, visto que a AIV tem uma carga informacional de dados imensa e complexa, dados esses que se apresentam “multifacetados e cheios de nuances, de tal modo que com poucos minutos de gravação se tem material para muita análise” (p.3).

A dificuldade não é assim tão grande e a natureza da questão está na escolha de um determinado posicionamento acadêmico mais subjetivo e sem modelos pré-concebidos de fatos para analisar certas questões concernentes à interação e à linguagem. Em termos teóricos, muito do que se estuda sobre interação verbal tem suas raízes na perspectiva interacionista, também chamada de interacionismo simbólico – uma das grandes correntes teóricas da sociologia –, cujo interesse se concentra nas ações da vida diária. Johnson (1995) caracteriza os pesqui-

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

sadores que seguem esse paradigma da seguinte forma:

Os interacionistas estudam a maneira como usamos e interpretamos símbolos não apenas na comunicação recíproca entre seres humanos, mas para criar e manter impressões de nós mesmos, forjar o senso de SELF, e criar e manter o que experimentamos como realidade de uma dada situação social. Desse ponto de vista, a vida social consiste em grande parte de um tecido complexo, formado por incontáveis interações, através das quais a vida assume forma e significado (p.174).

O interacionismo simbólico surgiu entre as décadas 20 e 30 do século XX e partiu de premissas apresentadas por Mead e difundidas por Blumer na Escola de Chicago, estabelecendo uma nova postura intelectual sobre significado e interação. Três princípios gerais guiam o pensamento desta corrente: 1) o sujeito age de acordo com os significados que as coisas têm para esse sujeito; 2) a atribuição de significados às coisas se dá por meio de símbolos e é processual e 3) a atribuição do significado é um produto da interação social. Neste sentido, os pesquisadores nessa área desenvolveram estudos sobre a natureza do *self*, da situação, e da socialização que mais tarde também influenciaria estudiosos da Etnometodologia, da Análise da Conversação, da Sociolinguística Interacional e da Linguística Aplicada, entre outras correntes teóricas da linguagem contemporâneas. De acordo com Woods (1992), a noção de símbolo deste paradigma está ligada a sinais, línguas, gestos, ou qualquer outra marca que contenha a noção de significado, sendo o significado construído socialmente. Esta visão efetuou uma ruptura com o que era postulado na época sobre comportamento humano que ora era visto como resultado de processos psicológicos internos e ora como produtos de forças estruturais na sociedade. O homem é então definido como um sujeito criativo, construtor, que continuamente está interagindo com o mundo, ajustando seus significados e influenciando e sen-

do influenciado pelas estruturas sociais.

Dada a natureza empírica do Interacionismo Simbólico, os estudos são baseados na gravação e análise do dia-a-dia das pessoas nas suas relações interacionais e na maneira como eles negociam seus significados ao se adaptarem à situação em questão. Em termos de sala de aula, Woods (1992) exemplifica alguns temas que podem ser desenvolvidos nesta linha de raciocínio, como por exemplo: o que realmente professores e alunos fazem em sala de aula; como eles vivenciam isso; como eles constroem significados sobre suas experiências educacionais; como as decisões são tomadas ou como as normas são estabelecidas; como as culturas ou subculturas são construídas na sala de aula, entre outros tópicos relacionados à linguagem.

Como apontamos anteriormente, a análise da Interação Verbal também é de interesse da Etnometodologia, corrente da sociologia americana que surgiu na Califórnia nos anos 60, tendo como seu precursor Harold Garfinkel, que publicou o famoso livro *Studies in Etnometodology* (1967). Para Garfinkel, influenciado pelas idéias de Parsons, de Schütz, e do interacionismo simbólico, a Etnometodologia significa métodos pessoais, alcunha esta designada pelo próprio estudioso ao perceber que em tribunais cujas deliberações estavam sendo pesquisadas por ele e outros colegas os jurados eram capazes de examinar um crime e pronunciar sobre a culpabilidade de seus autores, mesmo sem estarem familiarizados com os termos técnicos, utilizando noções de senso comum. Etnometodologia, portanto, é pesquisa empírica dos métodos pessoais utilizados por membros de uma comunidade para dar sentido e realizar as ações do dia-a-dia, como, por exemplo, tomar decisões, raciocinar, etc.

De acordo com Coulon (1987), a importância epistemológica da pesquisa etnometodológica se deve ao fato de ela promover uma mudança no pensamento da sociologia tradicional. Para esta Sociologia, e também para gran-

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

de parte dos Sociolinguistas, os fenômenos sociais são tratados como fatos definidos e preexistentes ao sujeito em uma determinada situação. Já a Etnometodologia defende a visão dos fatos como realizações práticas, construídas pelos atores/atores das situações. Assim, “o mundo social não é dado, mas construído aqui e agora” (COULON, 1987, p.16). No entanto, para se compreender uma situação, faz-se necessário definir o quadro, ou o seu enquadre, para usarmos um termo cunhado por Goffman (1981)². Esse enquadre é possível de ser estabelecido ao se analisar os seguintes conceitos-chave da Etnometodologia: 1) a realização dos atores; 2) a indicialidade, termo que indica que embora uma palavra tenha um significado trans-situacional, ela também tem um significado próprio em toda situação em que é usada; 3) a flexibilidade, que ressalta a idéia de que é a interação que diz o código; 4) a analisabilidade (*accountability*) do mundo social; e por fim, 5) a noção de membro de um grupo.

Para finalizar essa seção, gostaríamos de ressaltar a relevância e influência tanto do Interacionismo Simbólico quanto da Etnometodologia nas pesquisas sobre Interação Verbal contemporâneas em diferentes contextos institucionais e naturais. Atualmente, podemos ter acesso a estudos derivados de diferentes disciplinas que trabalham com contextos como, consultas médicas, consultas psiquiátricas, tribunais, entrevistas jornalísticas, entrevistas para emprego, visitas de assistentes sociais, chamadas telefônicas para assistências emergenciais, salas de aula, rotinas do dia-a-dia das pessoas, rotinas de crianças em seus lares, entre outros contextos³.

Sabemos que as pesquisas sobre interação verbal

² Além de Goffman pode-se ler mais sobre o assunto em Tannen e Wallat (1998).

³ Confira algumas dessas pesquisas nos livros: *Talk at work*, de Drew e Heritage (1992); *Structures of Social Action*, de Atkinson e Heritage (1984); *Sociolinguística Interacional*, de Ribeiro e Garcez (1998); *Classroom Discourse*, de Cazden (1988).

adotam diferentes perspectivas. No entanto, os estudos sobre interação verbal em sala de aula ganharam maior destaque a partir dos estudos etnometodológicos de Mehan (1979) sobre a organização social em sala de aula, da Análise do Discurso Anglo-saxônica, com o grupo de Birmingham (Cf. SINCLAIR e COULTHARD, 1975; COULTHARD e MONTGOMERY, 1981; STUBBS, 1983) e, também, com a Análise da Conversação (McHOULI, 1978, 1990; GREEN e HARKER, 1988). No Brasil, os estudos da Interação Verbal em sala de aula têm sido cada vez mais aprofundados com a crescente investigação sobre o assunto na área da Sociolingüística Interacional, da Análise da Conversação e da Lingüística Aplicada⁴. Essas áreas privilegiam o desenvolvimento de pesquisas de cunho etnográfico, utilizando diferentes abordagens metodológicas de acordo com o problema investigado. Nesta próxima seção apresentarei uma das possibilidades de abordagem metodológica em contextos de sala de aula. Para tanto, pretendemos situar a micro-análise etnográfica da interação dentro de uma tradição histórica e intelectual e distingui-la de outros tipos de abordagens de cunho etnográfico, como por exemplo, a pesquisa-ação, o estudo de caso, a pesquisa colaborativa, entre outras abordagens, algumas delas, inclusive, discutidas em outros capítulos deste livro.

Micro-Análise Etnográfica da Interação

Os estudos que adotam a micro-análise etnográfica da conversação como principal abordagem metodológica de pesquisa têm em comum o objetivo de apresentar um autêntico e holístico retrato de um determinado contexto cultural e social e, portanto, como toda pesquisa com este tipo de objetivo, apresentam perfil de pesquisa interpreta-

⁴ Algumas leituras sugeridas: *A interação na aprendizagem das línguas*, de Leffa (2003); *Cenas de sala de aula*, de Cox e Assis-Peterson (2001); *Estudos da língua falada*, de Preti (1998) e *Tópicos em Lingüística de Texto e Análise da conversação*, de Koch e Barros (1997).

tivista e etnográfica.

De acordo com Erickson (1992), estudioso que desenvolveu este tipo de abordagem metodológica de pesquisa, um dos principais objetivos ao se introduzir a etnografia na pesquisa em educação, e, também, em estudos da linguagem foi o de revelar o interior das “caixas pretas” da vida cotidiana em ambientes educacionais ao identificar e documentar os processos pelos quais os resultados da educação são revelados. Esses processos, por consistirem ações corriqueiras, podem não ser percebidos sem uma análise mais atenta. O estudo da interação em sala de aula por meio da gravação em vídeo pode ser um caminho viável para a elucidação de problemas interacionais no campo da linguagem e da educação.

Segundo o autor, a micro-análise etnográfica da interação originou-se de cinco correntes de estudos cujas características serão apresentadas a seguir. Vale ressaltar que as três primeiras correntes surgiram antes da micro-análise e as últimas duas são contemporâneas a ela.

A primeira corrente apresentada por Erickson é a **Análise do Contexto** (*Context analysis*) que surgiu no começo da década de 50 do século XX e foi desenvolvida principalmente por Bateson e Mead, influenciando antropólogos, lingüistas e psiquiatras, que tinham como objetivo entender a organização e a relação da interação verbal e não-verbal ao ocorrerem simultaneamente. Tal procedimento era feito por meio de transcrição e análise detalhada de momentos interacionais filmados em películas de cinema sem cortes. Normalmente, esses filmes tinham a duração de uma hora ou menos devido à limitação e ao alto custo de se gravar utilizando películas de cinema. Apesar dessas limitações, a técnica desenvolvida serviu para os primeiros estudos correlacionais entre interação verbal e não-verbal.

A **etnografia da comunicação** é apontada por Erickson como a segunda corrente de estudos que influenciou o surgimento da micro-análise etnográfica da intera-

ção. Ela faz parte de uma área da Lingüística que surgiu nos anos 60 sob a influência da Antropologia Lingüística⁵, com o objetivo de estudar os diferentes usos da língua em diferentes contextos sociais, dando especial atenção ao significado social de variações estilísticas na comunicação intra e inter comunidades de fala. O destaque da etnografia da comunicação (ou da fala) é que ela considera a língua como uma "forma cultural socialmente situada" (Saville-Troike, 1982, p. 4). Assim, o enfoque de tal disciplina é a investigação de "o que", "como" e "porque" um falante deve se comunicar de forma apropriada para ser inteiramente compreendido, isto é, com os conhecimentos lingüísticos, interativos e culturais de uma comunidade falante específica. Nomes como John Gumperz, Dell Hymes, Susan Ervin-Tripp, Muriel Saville-Troike e G. Sankoff estão entre os pesquisadores desta área. Muito desse trabalho foi desenvolvido por meio de observação-participante e também ao fazerem gravações orais e visuais das interações estudadas. Em termos de sala de aula, as questões levantadas por Hymes sobre competência comunicativa influenciou Widdowson (1978) a escrever "Teaching language as communication", onde surgem as idéias de uma abordagem comunicativa no ensino de línguas estrangeiras.

O Interacionismo Simbólico de Goffman é a terceira corrente apontada por Erickson. Como essa corrente também é a base de estudos para a pesquisa que apresentarei na abordagem metodológica, me deterei nela com mais atenção agora e na próxima seção. Goffman foi um dos grandes estudiosos do interacionismo simbólico e desen-

⁵ O termo antropologia lingüística surgiu na primeira metade do século XX, entre os americanos, juntamente com as expressões lingüística antropológica e etnolingüística. Esta variação de terminologia indica que se trata de uma área de estudo interdisciplinar dos aspectos teóricos e práticos da Antropologia e da Lingüística (Martinet, 1976).

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

volveu o que os sociólogos chamam de perspectiva teatral. Essa perspectiva é um método que usa a metáfora do palco, atores e platéias para observar e analisar as complexidades da interação social. Todas as pessoas são ao mesmo tempo atores em relação às outras como platéia, e platéia em relação às outras como atores. Para Goffman (1959, 1967), em todo e qualquer encontro social, cada indivíduo tem um comportamento específico para aquela situação – uma linha de conduta, um papel social⁶. Esse papel social caracteriza-se por atos verbais e não-verbais pelos quais tanto expressamos nossa visão da situação, como também avaliamos nossas atuações e as dos outros participantes nesses contextos. É através desse papel que nos percebemos e somos percebidos e é esse modo de percepção que levamos em consideração ao interagirmos com os outros em um contexto dinâmico. O papel social que um indivíduo exerce em determinadas situações tem, geralmente, uma “legitimidade institucional” por ser reconhecido e influenciado pela sociedade em que atua. Os papéis de professores e alunos, por exemplo, são universalmente reconhecidos e influenciados por fatores típicos da natureza da situação – posições, atitudes, valores, personalidades, expectativas dos participantes etc. (WRIGHTt, 1987), bem como por fatores mais abrangentes, como, por exemplo, a política de ensino da escola e do governo, a região na qual a escola está localizada etc. Em um contexto institucional como o de sala de aula, os participantes “representam” seus papéis e, paralelamente, tentam negociar suas imagens nessas atuações.

A rigor, os participantes de uma interação, desde o início, fazem inferências acerca dos papéis de seus interlocutores naquele contexto e também de suas respectivas

⁶ Nesse trabalho, papel social é visto como “um conjunto de idéias associadas a um *status* social, que definem sua relação com outra posição”. Já *status* social pode ser definido como “a posição ocupada pelo indivíduo em um sistema social”. (As duas definições foram tiradas de Johnson, 1997, páginas 168 e 220, respectivamente).

imagens para checar a validade de suas "atuações" e saber o que podem esperar uns dos outros. Um indivíduo faz essas inferências ao avaliar, entre outros fatores, a conduta, a aparência, a condição socioeconômica, o grau de intimidade, a concepção de si mesmo e de mundo de seu interlocutor, a natureza do encontro, entre outros fatores (GOFFMANN, 1959; GUMPERZ, 1982). Cremos ser válido afirmar que tanto professor quanto aluno tentam formar uma certa "primeira impressão" de si e dos outros logo na primeira aula. Certamente, não se consegue de uma só vez obter todas as informações desejadas acerca dos participantes. Tenta-se analisar a expressividade dos interlocutores, isto é, traços que direta ou indiretamente caracterizam as imagens por eles projetadas. Essas imagens são emocionalmente determinadas visto que são os sentimentos dos participantes de uma interação que a aprovam ou não, podendo-se, dessa forma, preservar, perder, ou salvar uma imagem em uma interação interpessoal (GOFFMANN, 1967). O que acontece com a imagem de um interlocutor dependerá da cooperação ou não entre os participantes no fluxo de eventos de uma determinada situação. Normalmente, existe uma vontade de manter uma "ordem expressiva", de cooperar, já que, na maioria das vezes, a imagem de um participante dependerá da preservação da imagem do outro. Segundo Goffman (1967), espera-se que o indivíduo tenha auto-respeito e consideração pelos outros, tentando salvar não apenas a sua própria imagem⁷, mas também a dos outros. Vale salientar que

⁷ Nas interações do cotidiano, ouvimos expressões coloquiais que traduzem a preocupação das pessoas com a preservação, perda ou salvamento de imagem, como, por exemplo: "livrar a cara", "salvar a pele", "limpar a barra", "ficar sem graça", "ficar descabreado", "quebrar a cara", "ficar com a cara no chão", "cometer uma gafe", "criar uma saia justa", entre outras. Neste trabalho, considero que tal fenômeno, cujo mecanismo de funcionamento é revelado por Goffman, deve ser chamado de negociação da *imagem*. Apesar do termo inglês *face* já ter sido traduzido por alguns especialistas da área como *face*, acredito que *imagem* é discursivamente mais representativo em nossa língua dadas as

poder e prestígio são fatores determinantes nesses casos, pois normalmente tem-se maior consideração por aqueles que são mais poderosos, e, marcando a bilateralidade do processo, o mais poderoso pode ser também o mais ameaçador. Essa ordem expressiva não é preexistente, mas construída nas realizações do sujeito e expressas no seu discurso verbal por meio da indicialidade lingüística contidas em enquadres. Para coletar os dados Goffman costumava gravar e tirar fotos das interações.

A **Análise da Conversação** (AC) é a quarta corrente que influenciou a abordagem em questão. A AC teve grande influência dos estudos de Garfinkel sobre a organização da conduta cotidiana e foi ampliada com as pesquisas de Sacks, Schegloff e Jefferson na área da análise da fala (ATKINSON e HERITAGE, 1984). A princípio, a AC fundamentava-se apenas na noção de que toda interação verbal poderia ser analisada quanto a sua estrutura organizacional. Depois, o problema investigado passou da organização da fala para sua interpretação, isto é, ultrapassou-se a análise estrutural pura e simples para adotar-se uma abordagem de análise dos processos cooperativos que atuam na conversação (MARCUSCHI, 1999). O método de investigação escolhido foi o indutivo, sem modelos fechados pré-fixados, que parte da análise de várias gravações de falas interacionais para a busca de padrões lingüísticos e paralingüísticos recorrentes que possam caracterizar um determinado fenômeno da fala. Uma atenção especial é dada para os desvios já que são eles que apontam para as características culturais marcantes da situação e seus significados sociais (YIN, 1994; LEVINSON, 1983; DREW e HERITAGE, 1992; MARCUSCHI, 1991)⁸.

definições dos dicionários e da literatura acadêmica consultados. Este termo é amplo e se encaixa na visão de linguagem como ato social, rica em execuções interacionais e constituída por seus atores sociais e pelo contexto.

⁸ Essas falas interacionais são, de forma sucinta, definidas por Drew e Heritage (1992) como: "ações específicas que ocorrem em algum con-

Por fim, temos a quinta corrente descrita por Erickson, a **Análise do discurso**. Nesta corrente, o discurso é visto como atividade social e de relações de poder. Muito do que Erickson se apoiou neste pensamento vem de estudiosos como Habermas, Bourdieu, Foucault e Bakhtin. Nesse paradigma, as relações inter e intra-institucionais, como entre carcerários e prisioneiros, médicos e pacientes, professores e alunos, são vistas como reproduções de relações simbólicas do microcosmo de um poder assimétrico da sociedade.

Todas as correntes teóricas apresentadas enfatizam a importância de se documentar a interação de forma mais precisa do que apenas por meio de observação, entrevistas e questionários, lembrando que estes também devem ser utilizados como instrumentos de coleta complementares, vista a tradição da pesquisa de cunho etnográfico defender uma triangulação dos dados, fornecendo, assim, informações que nem sempre são captadas nas filmagens.

Apesar da micro-análise etnográfica da interação ser uma abordagem trabalhosa, por envolver filmagens de interações e suas respectivas transcrições, e por não ser adequada a todos os tipos de investigação, ela se faz necessária ao quisermos especificar contextos de aprendizagem e os processos que influenciam estes contextos na interação face-a-face tanto no aspecto verbal quanto o não-verbal. De acordo com Erickson (1992), esta abordagem beneficia a interpretação de eventos na interação que, muitas vezes, se apresentam raramente ou, de forma oposta, estão sempre presentes a cada momento, mas surgem de forma bastante sutil. O autor vai mais adiante e enfatiza a necessidade de se ter uma visão da ecologia social da interação em detalhes, especialmente se a intenção do pesquisador é a de intervir e alterar a prática pedagógica existente. Dessa maneira, o investigador pode “ver, por exemplo,

texto, suas organizações sociais subjacentes, e os meios alternativos pelos quais essas ações, e as atividades que elas compõem, possam ser executadas”(p. 17).

como os ouvintes influenciam os falantes, como a marcação do tempo de fala e ação não-verbal podem fazer com que pontos intelectuais apresentem-se mais ou menos salientes e coerentes em discussões em grupo, ou como o resgate de algo dito anteriormente em uma conversação pode esclarecer aos participantes onde os seus pensamentos estão os levando e como estão sendo desenvolvidos” (p. 205).

Na próxima seção apresentarei uma metodologia de pesquisa à luz desta abordagem para ilustrar o processo.

PARTE 2

METODOLOGIA ILUSTRATIVA

A pesquisa que ilustrará a abordagem metodológica aqui discutida inspirou-se nos princípios do interacionismo simbólico de Goffman (1967) e na noção de imagem também por ele desenvolvida.

Segundo o autor, em um contexto interacional, os participantes podem ter as imagens ameaçadas de várias maneiras: pelo participante contra si próprio; por ele contra a imagem dos outros integrantes do mesmo contexto interacional; pelos outros integrantes contra suas próprias imagens; e por outros integrantes contra as imagens de outros participantes. Além do agente ameaçador, há, também, níveis de ameaça à imagem: isso ocorre quando a pessoa age ameaçadoramente de forma involuntária e os outros participantes acham que ela teria evitado tal ameaça caso tivesse previsto as conseqüências ofensivas; quando a pessoa parece ter ofendido de propósito; e quando ocorrem ofensas incidentais, devido a certas ações não planejadas (por exemplo, tropeçar, cair). No momento em que a “ordem expressiva” interacional é quebrada e imagens são ameaçadas, os participantes normalmente tentam resgatá-las através da utilização de estratégias de preservação da imagem. Na verdade, essas estratégias também são utilizadas durante toda interação com o intuito de evitar a quebra

da "ordem expressiva".

De acordo com Goffman (1967), as pessoas utilizam dois tipos de procedimentos de negociação de imagem (*face-work*) quando pretendem neutralizar ações que possam ser ameaçadoras; são eles: o de *evitar* situações que pareçam ameaçadoras, e o de *corrigir* tais situações. O primeiro processo se dá através de *medidas defensivas*, como evitar tópicos ou atividades que ameacem suas imagens ou as dos outros e até mudar de tópico ou atividade caso estas gerem conflito. No trecho abaixo temos um exemplo dessa medida de defesa⁹. A situação se passa em sala de aula de língua inglesa, cujo próprio contexto já é potencialmente ameaçador. O professor (P) está trabalhando uma determinada estrutura e quer que o aluno (A) repita:

Exemplo 1:

A: (fala algo incompreensível)

P: repita por favor

A: ah eu não sei falar direito professor

P: tudo bem sem problema repita por favor

No exemplo acima, podemos notar que o aluno reconhece sua limitação para falar determinada estrutura e tenta evitá-la ou até mesmo mudar de assunto ao dizer “ah eu não sei falar direito professor”. O aluno só tomou essa atitude de defesa e até de autodepreciação ao ver sua imagem exposta pelo professor (mesmo que de forma não-intencional) quando este pede que o aluno repita. Percebemos que o professor não aceita essa estratégia e insiste em que o aluno prossiga a atividade. Nessa interação temos um típico exemplo de imagem ameaçada devido à assimetria dos papéis e ao controle da situação por parte

⁹ Os exemplos de interação institucional aqui mencionados a título de introdução para ilustrar a abordagem foram extraídos de um banco de dados que previamente coletamos e analisamos. Esses dados foram coletados a partir de gravações de aulas de língua inglesa em uma escola de línguas, extensão da Universidade Federal de Alagoas.

do professor. Este, como facilitador da aprendizagem, “dono” da informação, e avaliador, mostra-se no direito de dirigir a conversa e pressionar o aluno para responder (MARCUSCHI, 1991). Em outros casos, o participante também pode evitar situações aparentemente ameaçadoras ao utilizar *medidas de proteção*, como tratar seu interlocutor de forma educada e respeitosa e omitir ou ignorar fatos que possam desacreditar sua imagem ou a de outros participantes.

Quando não se pode mais evitar a situação, os participantes utilizam *medidas corretivas* que são constituídas de quatro etapas. A primeira é chamada de *desafio*, em que, normalmente, os outros participantes chamam a atenção do falante, mostrando que ele está ameaçando a imagem de alguém. Depois, vem a *oferta*, a chance para que o ofensor conserte o que fez. Nessa etapa, podem ocorrer ações complementares por parte do ofensor: ele pode compensar de alguma forma a pessoa que foi ofendida ou pode autopunir-se. Em seguida, temos a *aceitação*, em que as pessoas aceitam a oferta de tentativa de correção e de restabelecimento da ordem. Finalmente, o último passo da negociação é o *agradecimento* da pessoa a quem foi dada a chance de se corrigir por ter sido perdoada. É claro que nem sempre essas etapas ocorrem de maneira sucessiva e integral, podendo uma ou mais delas não ser utilizadas em determinadas instâncias do fenômeno de negociação de imagem. Esse tipo de negociação da imagem caracterizado por Goffman (1967) nos remete aos pares adjacentes estabelecidos pela Análise da Conversação. Segundo Marcuschi (1991, p. 35) “par adjacente é uma seqüência de dois turnos que coocorrem e servem para a organização local da conversa”, como, por exemplo, um pedido de desculpa-perdão ou um convite-aceitação/recusa. A contribuição dos pares para o estudo do discurso é a indicação que “não é a simples ação lingüística, mas tão somente a seqüência de atividades que se presta como unidade de análise” (MARCUSCHI, 1991, p.36). No exemplo a seguir, que também

se passa em sala de aula, o processo de correção mencionado por Goffman é evidente:

Exemplo 2

P: você estudou no Recife, né?

A1: não eu MOREI no Recife

[

As: ((riem bastante))

P: ((passa a mão na cabeça e diz)) ok você morou
você morou lá

A1: eu morei lá

P: mas você estudou em São Paulo

A1: si:m perfeito

O professor faz uma afirmação sobre o aluno em forma de pergunta: “você estudou no Recife, né?”. O aluno tenta salvar sua própria imagem, *desafiando* o professor ao corrigi-lo, dizendo que, em vez de estudar, ele morou em Recife (observe-se que ele enfatiza a palavra “morei”). Nesse momento, a imagem positiva do professor também é ameaçada; o aluno chamou sua atenção para o erro, tendo como “aliados” dessa exposição os risos dos outros alunos, que perceberam a situação embaraçosa. E como o professor salva sua imagem e aceita a oferta da correção? Ao concordar com o aluno (“ok você morou você morou lá”) e ao acrescentar a informação (“mas você estudou em São Paulo”), mostrando que não está completamente desinformado e que continua com o controle da situação. O aluno finaliza ao concordar com o professor, revelando assim que aceitou a negociação da imagem. Nota-se que, no exemplo, acima não houve agradecimento por parte do professor, talvez por ele considerar tal atitude desnecessária devido à estrutura tripartite de sala de aula iniciação/resposta/avaliação (SINCLAIR e COULTHARD, 1975).

Com base no estudo empírico preliminar acima apresentado, partimos para a análise da interação em um contexto de sala de aula de ensino médio de uma escola

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

pública federal. Os resultados dessa pesquisa foram parcialmente discutidos em Tavares (2003, 2004, 2005) e aqui daremos ênfase na coleta e transcrição dos dados.

Seguindo os postulados da micro-análise etnográfica da interação, os dados foram coletados através de gravações em áudio e vídeo das aulas, de evocações estimuladas (*stimulated recalls*) com alguns alunos e professor, e de notas de campo para registro de observações e informações adicionais. Como vimos, as gravações das falas em interação são importantes já que elas permitem ao pesquisador não só revisitar um determinado evento quantas vezes for necessário para, assim, fazer uma análise completa e profunda do fenômeno, bem como evitar interpretações prematuras baseadas apenas em notas de campo (Erickson, 1992). Já a utilização de evocações estimuladas e de notas de campo na coleta dos dados segue a linha etnográfica que os vê como elementos facilitadores de uma melhor compreensão do ponto de vista do participante a respeito do fenômeno estudado e garante informações contextuais que não aparecem nas gravações. A evocação estimulada é uma técnica na qual o pesquisador utiliza partes da gravação para mostrar aos participantes e pede para eles comentarem o que aconteceu naquele momento (NUNAN, 1992). Assim, tentamos também acolher a interpretação do participante sobre a situação.

A atividade de gravação foi cuidadosamente planejada e muitas sutilezas foram ajustadas com base nas idéias e pesquisas desenvolvidas sobre gravação e transcrição de dados de Erickson (1992), de Edwards e Lampert (1993), de Marcuschi (1991) e de Ochs (1979). Para esta pesquisa, foram gravadas em áudio e em vídeo cinco aulas de inglês de uma turma do 2^o ano do Ensino Médio, durante os meses de agosto e setembro de 1998. Outras duas aulas foram assistidas sem gravação, e mais dois encontros aconteceram para as evocações estimuladas. Durante todo tempo de coleta de dados, a pesquisadora e o professor mantiveram diálogos a respeito do grupo e sobre interação em sala de

aula. Todas as gravações foram reproduzidas e etiquetadas. As primeiras aulas foram descartadas do *corpus* visto que serviram apenas para treinamento com as máquinas e adaptação dos participantes. Do mesmo modo, a última aula também foi descartada já que foi de avaliação e havia poucas interações verbais. No término das gravações, havia três aulas totalizando aproximadamente 170 minutos de aula gravada para compor o *corpus* do trabalho.

Foram utilizados dois gravadores: o da filmadora e um portátil com alto poder de gravação. Esse gravador portátil geralmente ficava no bolso da camisa do professor, cujas aulas sempre eram dinâmicas e com caminhadas por entre os alunos. Já a filmadora foi posicionada na frente da sala, do lado da janela. A filmadora foi adaptada sobre um tripé na altura das cabeças dos alunos. Segundo Pereira, no livro *Imagens do Movimento: Introduzindo ao Cinema*, de 1981, essa composição por angulação chama-se “câmera normal”. Erickson (1992) enfatiza a necessidade de se manter a filmagem “parada”, sem movimentar a câmera, evitando, dessa forma, perder qualquer cena que não esteja dentro do enquadre ou de se fazer escolhas de tomadas de forma precipitada. Assim, nesta pesquisa, a filmadora ficava normalmente parada, gravando com uma grande angular, dando uma visão de praticamente todo o grupo. As evocações foram feitas logo após a finalização dessas gravações e foram utilizadas para esclarecer com os próprios participantes certos eventos. Mais especificamente, mostramos certas cenas onde a imagem de alguém estava sendo ameaçada e solicitamos a opinião dos participantes do evento sobre o assunto.

Quanto à análise dos dados podemos dizer que ela já ocorre, na verdade, na sua própria coleta ao escolher a população e o evento de gravação, na fundamentação teórica ao postular uma visão de linguagem como atividade social, e na própria abordagem metodológica utilizada (MARCUSCHI, 1999). Nessa etapa, a ênfase é dada à transcrição. A transcrição exerce um papel muito impor-

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

tante na pesquisa qualitativa com tendência a microanálise do discurso. Segundo Edward e Lampert (1993, p.03), é por meio dela que “congelamos no tempo” eventos de uma interação e aspectos dessa interação categorizados conforme o foco da pesquisa. Essas categorizações e a escolha do que preservar ou ignorar nas transcrições e até a maneira como colocar no papel certas informações afetam a análise dos dados (OCHS, 1979).

Para os especialistas, a técnica é fazer uma transcrição legível e limpa, sem excessos de sinais, e privilegiando apenas aqueles significativos ao problema. Pelo fato de o processo de transcrição ser uma atividade complexa de normas e princípios, cabe aqui uma maior reflexão sobre o assunto, fundamentando o que é exposto a seguir. Como disse anteriormente, pesquisadores da área de Análise de Interação Verbal vêm cada vez mais se preocupando em estabelecer normas para transcrição devido à sua natureza interpretativa. É praticamente impossível fazer uma cópia fiel da interação analisada. Teriam de ser levados em consideração aspectos como entonação, ortografia, gestos, olhares, movimento do corpo, participantes, ruídos, pausas, entre outros, e ainda todos eles em detalhes. O texto ficaria ilegível e não se tornaria mais neutro.

Neste trabalho, as fitas de áudio e de vídeo foram ouvidas e vistas metodicamente para melhor entender a interação ocorrida e a forma mais viável de transcrição. Entre os arranjos espaciais de anotação dos turnos dos participantes existentes, escolhemos o mais usado no dia-a-dia, o vertical, para evitar estranhamentos e facilitar a leitura. Pelo mesmo motivo, optamos por colocar entre parênteses comentários adicionais, gestos e movimentos (a escolha desses últimos elementos definitivamente passou por uma análise prévia quanto à importância em relação ao objeto de estudo).

Logo após a transcrição, deu-se continuidade à análise dos dados ao aplicar uma abordagem interacional a cada aula gravada, determinando os enquadres interativos

(GOFFMAN, 1974) do discurso pedagógico, e fazendo um recorte, relacionando a negociação da imagem aos tipos de discurso (instrucional, espontâneo, de convívio, ou algum outro) existentes no discurso pedagógico dessa turma estudada.

Por fim, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, pudemos concluir que o fenômeno interacional da negociação da imagem nesta sala de aula de língua inglesa se deu por meio da ação corriqueira de cinco estratégias – de convívio (a mais utilizada), institucional, pedagógica, de cooperação e espontânea – cuja interrelação e troca ocorreram de forma dinâmica e complexa.

QUESTÕES PARA REFLEXÃO: AÇÕES CULTURAIS EM INTERAÇÕES VERBAIS

Os estudos em interação verbal que seguem as linhas do interacionismo simbólico e da etnomedologia acentuam as cenas do cotidiano, aprofundando as suas relações e investigando como elas acontecem ao longo de situações específicas. Longe deste tema estar esgotado, vemos uma possibilidade de aprofundar essas investigações ao resgataremos a idéia de cultura apresentada nas duas correntes teóricas. Ambas se interessam como as culturas são construídas nas interações em geral e nas salas de aula mais especificamente. A Etnografia da comunicação defende que a língua é sócio-culturalmente situada. Seguindo esta linha de raciocínio, o termo *cultura* aqui é definido como um fenômeno social tecido pelo sujeito e por outro viés também tecendo esse sujeito. Isto só é possível porque esse sujeito ator/autor age muitas vezes influenciando convenções sócio-culturais existentes, como também ele é criativo ao ter uma autonomia relativa sobre a conduta e a possibilidade de alteração dessas convenções.

No ensino de línguas estrangeiras a cultura tem sido vista sob quatro aspectos e, dependendo da escolha de qual

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

desse, a atuação de seus princípios conduzem a uma abordagem de ensino. Os aspectos são: 1) cultura como suporte para o sucesso da proficiência lingüística do aprendiz; 2) cultura como um instrumento no processo comunicativo, em especial no comportamental, dos aprendizes; 3) prática de igualdade entre a aprendizagem de língua e a aprendizagem sobre cultura (aqui o aprendiz é visto como participante ativo e personagem principal no processo de aprendizagem de LE, tendo o direito de aprender a perceber a relativização da realidade, vendo, assim, mundos diferentes para que possa, então, compará-los, apreciá-los e, acima de tudo, valorizar as suas diferenças); 4) cultura como possibilidade de criação de entre-espacos de atuação. Segundo Kramsch (1993), há que ter lugar para uma “terceira cultura”, ou, como prefiro denominar, para um “entre-espaço cultural”; aquele desenvolvido ao longo de reflexões sobre as culturas estudadas e discutidas.

Além de Kramsch (1993), na Lingüística Aplicada, a idéia de construção de Entre-espacos culturais também aparece em outras áreas como Teoria da Literatura, Sociologia e Estudos Culturais (Cf. BHABA, 1994; RAJAGOPALAN, 2003; TAVARES, 2005; TAVARES e CAVALCANTI, 1996). Acreditamos ser possível analisar nas interações de sala de aula de línguas estrangeiras como está sendo desenvolvida esta construção e intervir no processo tentando articular uma melhor aprendizagem e crescimento do aprendiz de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ATKINSON, M.; HERITAGE, J. (Org.) *Structures of social action: studies in conversation analysis*. Cambridge: Maison de Sciences de l'Homme & Cambridge University Press, 1984.

BHABA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BROWN, P.; LEVINSON, S.C. 2 ed. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge:Cambridge University Press, 1987.

CAZDEN, C. B. 1988. *Classroom discourse: the language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

COULON, A. *Etnometodologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

COULTHARD, M.; MONTGOMERY, M. (Org.) *Studies in discourse analysis*. London: Routledge and Kegan Paul, 1981.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

DREW, P.; HERITAGE, J. (Org.). *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EDWARDS, J. A.; LAMPERT, M. D. (Org.). *Talking data: transcription and coding in discourse research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. IN LeCompte, Millroy; Preissle (Org.) *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992.

GEERTZ, C. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GARFINKEL, H. *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1967.

GOFFMAN, E. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books, 1959.

_____. On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: Erving Goffman (Org.) *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books, 1967

_____. *Frame Analysis*. New York: Harper & Row,

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

1974.

_____. *Forms of talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1981.

GREEN, J. L.; HARKER, J. O. (Org.) *Multiple perspective analyses of classroom discourse*. vol 28, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1988.

JOHNSON, G. A. *Dicionário de Sociologia: guia prático de linguagem sociológica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed., 1997.

KOCK, I. G. V.; BARROS, K. S. M. (Org.) *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal: Editora da UFRN, p. 139-146, 1997.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MARCUSCHI, L. A. 2 ed. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo*. Trabalho apresentado no IV Encontro nacional de interação em linguagem verbal e não-verbal: metodologias qualitativas, UnB, 22-24/04/99, mimeo, 1999.

McHOUL, A. W. 1978. The organization of turns at formal talk in the classroom. *Language in society*, 7: 183-213.

_____. 1990. The organization of repair in classroom talk. *Language in society*, 19: 349-377.

MEHAN, H. 1979. *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

LEFFA, V. (Org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

LEVINSON, S. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MARTINET, A. *Conceitos fundamentais da lingüística*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

OCHS, E. Transcription as a theory. IN: E. Ochs & B. Schieffelin (eds), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press, 1979.

PEREIRA, P.A. *Imagens do movimento: introduzindo ao cinema*. Petrópolis: vozes, 1981.

PRETI, D. (org.) *Estudos de língua falada: variações e confrontos*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, USP, 1998.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, B.T. e GARCEZ, P.M. *Sociolingüística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AGE, 1998.

SACKS, H., SCHEGLOFF, E. A. e JEFFERSON, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. IN: Jim Schenkein (Org.), *Studies in the organization of conversational interaction*. New York: Academic Press, 1978.

SAVILLE-TROIKE, M. *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell, 1982.

SINCLAIR, J. McH. E COULTHARD, M. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

STUBBS, M. *Discourse analysis: the sociolinguistic analysis of natural language*. Oxford: Basil Blackwell, 1983.

TANNEN, D. e WALLAT, C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um

Tema: Interação Verbal na Sala de Aula

exame/consulta médica. IN B. C.Ribeiro e P. M. Garcez (eds.) *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Age, 1998.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de LE. In: LEFFA, V. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

_____. O discurso interacional em sala de aula de língua estrangeira. *Revista leitura*, v. 28, n.29, Maceió: Edufal, 2004.

_____. Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais. *Cadernos EBAPe br*, v. 3, n. 1., Fundação Getúlio Vargas, www.ebape.fgv.br, 2005.

_____. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista intercâmbio*, n. 14, São Paulo, PUC, 2005, prelo.

TAVARES, R. R. e CAVALCANTI, I de F. S. Developing cultural awareness in EFL classrooms. *FORUM*, v. 34, n. 3-4, 1996.

WOODS, P. Symbolic Interacionism: Theory and Method. IN LeCompte, Millroy e Preissle (Org.). *The handbook of qualitative research in education*. New York: Academic Press, 1992.

WRIGHT, T. *Roles of teachers and learners*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

YIN, R. 2 ed. Case study research: design and method. London: Sage, 1994.

ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002.

_____. Atividades de reflexão gramatical na

Método: Micro-Análise Etnográfica

sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: Wilson Leffa (Org.) *A Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas

Rita Maria Diniz Zozzoli
Universidade Federal de Alagoas

Tema: Autonomia Relativa
Método: Pesquisa-Ação

Nota do organizador

Tema

Note como a autora faz uma revisão ampla da produção textual sob diferentes linhas teóricas e torna seu texto um excelente ponto de partida para qualquer projeto de pesquisa na área da leitura, escrita ou texto, usando ou não a pesquisa-ação. Teorias, conceitos fundamentais e autores importantes da área estão presentes aqui.

Método

A metodologia de pesquisa descrita pela autora é a pesquisa-ação. Comece refletindo sobre as definições que ela defende ou propõe para os seguintes termos: intervenção versus pesquisa-ação, positivista versus determinante, resultados versus encaminhamento, hipótese versus questão norteadora; veja como a pesquisa-ação pode ser planejada e executada. Tente listar alguns problemas que poderiam ser investigados com o uso da pesquisa-ação. (Wilson J. Leffa)

Tema: Autonomia relativa

INTRODUÇÃO

A pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas tem explorado muitas vezes produção e autonomia em trabalhos distintos. Neste texto, procuro relacionar as possibilidades práticas de uma produção ativa do sujeito na aprendizagem de língua materna (LM) e de língua estrangeira (LE) e as condições de constituição de uma autonomia relativa. Em seguida, apresento exemplo de abordagem metodológica para pesquisa sobre o tema escolhido, abordando a intervenção e a pesquisa-ação.

PARTE 1 **TENDÊNCIAS E CONCEITOS** **SUBJACENTES AO TEMA**

A PRODUÇÃO NA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

Para refletir sobre o estatuto da produção na aprendizagem de línguas hoje, dentro da perspectiva lingüístico-discursiva¹ que adoto, é necessário realizar um breve histórico do estatuto da escrita e da produção, do ponto de vista histórico-social mais amplo, envolvendo, de forma mais específica, a aprendizagem.

Através dos tempos, e de acordo com as tendências dominantes em diversas épocas no mundo dito ocidental, oralidade e escrita compuseram uma dicotomia em que ora a primeira ocupava privilégio nos estudos da linguagem (Platão, Saussure e os estruturalistas em geral, entre outros), ora a segunda era dominante: os estudos mais antigos filológicos e comparatistas tinham como base textos

¹ Não entendo o discursivo sem o lingüístico, mas prefiro utilizar a expressão *lingüístico-discursiva*, para deixar clara essa articulação indispensável entre os dois planos, de acordo com meu ponto de vista.

escritos, mesmo quando esses últimos exploravam questões fonéticas. Atualmente a posição que defende a inter-relação entre as modalidades parece ser a mais aceita na comunidade dos estudiosos da linguagem (BLANCHE-BENVENISTE, 1985; ROSAT, 1991; MARCUSCHI, 2001).

Nessa perspectiva que ultrapassa as visões fragmentadas e dicotômicas, é possível considerar que ambas as modalidades serviram às lutas de poder na história da humanidade. Mas é necessário fazer um breve relato do estatuto das modalidades através da história para examinar as repercussões dos posicionamentos na atualidade do ensino de línguas, porque é possível observar que as duas tendências dicotômicas continuam a (co)existir nas práticas.

Escrita versus oralidade

A escrita constituiu um apanágio de grupos dominantes, como mostra Robins (1979, p. 12), quando cita a divergência entre o grego falado correntemente, a *koiné*, e a língua dos autores clássicos atenienses. Na Idade Média, o latim permanece como língua escrita de erudição, privilégio do clero. Na segunda metade do século XV, “os moldes da gramática greco-latina foram utilizados para valorizar as variedades lingüísticas escritas, já associadas com os poderes centrais e/ou com as regiões economicamente mais fortes”, conforme nos relata Gnerre (1991, p. 13). Nos períodos subsequentes da história, a situação persiste, mas é nos séculos XVII e XVIII que vários autores como Gnerre (1991) e Bourquin (1979) situam um período em que essa posição da escrita é reforçada no mundo dito ocidental.

Com o advento da Lingüística como ciência, retoma-se a posição de filósofos gregos, como Platão, a favor

Tema: Autonomia relativa

da modalidade oral, considerando-a prioritária nos estudos da linguagem. Saussure (1997, p. 34) afirma: “língua e escrita são dois sistemas distintos de signos; a única razão de ser do segundo é representar o primeiro”. Seguindo essa posição, esse mesmo lingüista chega a considerar a escrita como elemento complicador dos estudos e da evolução da língua, citando como exemplo o caso do *h* aspirado em francês, que não é mais pronunciado e permanece ainda na escrita. Citem-se, ainda, os trabalhos de Boas e Sapir sobre as línguas da América, que permitiram questionar o preconceito que impedia que se estudassem essas línguas sob a alegação de que só aquelas que possuíam escrita teriam estrutura e gramática que permitissem sua descrição.

Em síntese, o pensamento estruturalista, tanto europeu como americano, volta a atenção dos estudiosos para a oralidade e para a sincronia, o que, no ensino de línguas implica o nascimento dos exercícios estruturais, presentes tanto no ensino de LM como de LE. Entretanto, tais exercícios, na maior parte do tempo apresentam uma língua “higienizada”, uniforme e destacada de um contexto de uso, e, apesar de não se ter um objetivo normativo-prescritivo, concorre-se para um padrão de língua que não leva em conta as variações da fala, nem na LM nem na LE.

No ensino de LM, chega-se a apostar em exercícios nos moldes estruturais, com arborescências ou regras sob forma de equações, inspirados na visão racionalista de modo geral, desde Port-Royal e Leibniz, e, mais recentemente com Chomsky (1969), segundo o qual a língua é um sistema lógico ou lógico-matemático. Alguns desses exercícios² parecem não considerar que, como se trata de LM, o aluno já possui o conhecimento da ordem estrutural: ninguém, que tenha o português como língua materna falará “comprou menino o bolo o” (o que, aliás, parece claro na noção de gramaticalidade de Chomsky). Entretanto há

² Não é o objetivo deste texto fazer um estudo de manuais e por isso não incluo aqui a exploração de exemplos com as respectivas fontes.

exercícios que pedem para reescrever a frase *na* ordem correta. A esse respeito, diga-se de passagem, que o aluno reflexivo percebe logo que há várias ordens “corretas”.

Percebem-se, aí, as conseqüências de aplicações diretas e, muitas vezes em bloco, de modelos teóricos no ensino de línguas, de forma a tentar enquadrar o fenômeno na descrição teórica pretendida, prática questionada pelos lingüistas aplicados atuais. Essa postura corresponde à tradição antiga na história do ensino de línguas, segundo a qual confundem-se os objetivos de uma descrição/explicação de um fenômeno lingüístico, para fins de pesquisa, com os objetivos da aprendizagem de uma língua.

Bakhtin (1977) já alertou para essa confusão entre descrição do teórico-lingüista e a percepção efetiva da língua pelos sujeitos que a falam. Sem querer entrar, neste momento, no debate sobre a legitimidade da descrição que propõe uma língua estável e pronta, proponho centrar-me na questão do ensino e da aprendizagem, retomando a observação de Chomsky (1997, p. 213-214) a respeito do ensino de línguas por métodos estruturalistas e transformacionais, e estendendo-a a todas as aplicações teóricas que tentam ajustar as práticas às teorias enquanto “camisas de força”:

Você tem que ter responsabilidade suficiente como profissional para dizer ao professor: ‘Olhe, nós não sabemos as respostas. Você tem que descobrir a resposta que é a melhor para sua sala de aula. Nós podemos dizer a você como achamos que a língua funciona e realmente faz sentido saber o que as pessoas pensam. Mas você tem que descobrir o que funciona tendo em vista seus objetivos educacionais e sua situação (CHOMSKY, 1997, p. 214).

No ensino de LE, a expressão “passagem à escrita”, encontrada em muitos métodos de ensino e em muitos autores de Lingüística Aplicada ou Didática de Línguas

Tema: Autonomia relativa

(orientação francesa) da época estruturalista e ainda atualmente, denuncia a posição em favor de uma visão de escrita como transcrição da oralidade e como elemento complicador e não prioritário no ensino de LE.

Com o advento dos modelos psicolingüísticos, principalmente a partir das décadas de 60 e 70, quando, segundo depreende-se do estudo de Cavalcanti (1989, p. 19-55), os modelos centraram-se nos processos mentais da leitura de forma mais sistemática, ainda no ensino de LE, assistiu-se a uma reabilitação do texto escrito com a eclosão da abordagem instrumental. Não apenas em LE como em LM (se bem que nesta de forma menos pronunciada), os modelos psicolingüísticos mais avançados, que envolviam interação de processos (CAVALCANTI, 1989), tiveram, como contribuição principal, o papel de mostrar que o objetivo de formar leitores ultrapassava a idéia de leitura linear, a decodificação de letras e palavras.

Entretanto, a abordagem instrumental, bem como as tendências registradas em livros didáticos de LM, oriundas dessa perspectiva psicolingüística, na sua grande maioria, não exploraram a produção, atendo-se apenas à leitura, do ponto de vista da compreensão, da interação leitor-texto. Quanto ao direcionamento do instrumental apenas para a compreensão, costuma-se argumentar que se justifica pelo fato de essa abordagem destinar-se a finalidades específicas contempláveis apenas pela leitura. Em LM, e, penso também no instrumental, permanece (permaneceu, para aqueles que reformularam suas posições) a idéia de que explorar uma habilidade é possível, suficiente e mais eficiente na aprendizagem. Mostrarei, mais adiante, que a inter-relação entre as modalidades é necessária para um conhecimento complexo, não fragmentado, a partir da noção de complexidade de Morin (2000). Assim, mesmo que se mantenha, por razões de objetivos de aprendizagem, um foco maior em uma das habilidades, o aluno pode beneficiar-se dessa inter-relação, como procurei mostrar através de pesquisa a esse respeito (ZOZZOLI, 1999, 2003).

Método: Pesquisa-ação

Voltando ao histórico da relação oralidade/escrita, mesmo quando levada ao acesso do público comum, a escrita era vista pela perspectiva da domesticação. Gnerre (1991, p. 44-45) chama a atenção para o “*mito* da alfabetização, compartilhado pela maioria (ou a totalidade) dos governos”, segundo a qual

a alfabetização seria o passo decisivo para que grandes massas mergulhadas nas culturas orais abandonassem valores e formas de comportamento “pré-industrial”, se tornassem mais disponíveis para processos de industrialização e cooperassem de forma ativa no processo de expansão do poder do Estado.

Essa situação ainda permanece, apesar de se ter questionado, tanto no âmbito dos estudos da linguagem quanto no âmbito dos estudos da educação, a noção de *alfabetização*, etimológica e ideologicamente vinculada ao alfabeto e, portanto, restritiva ao domínio da letra e da palavra, desvinculadas do plano histórico-social e dos sujeitos que as utilizam para definir-se uma noção muito mais ampla: *letramento* (ou literacia, para outros países de língua portuguesa), que, segundo Marcuschi (2001, p. 25)³, “envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade” e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita até uma apropriação profunda e não se limita, portanto, ao uso formal da escrita.

Oralidade versus escrita

A posição em favor da primazia da oralidade, também defendida por filósofos como Platão, Rousseau, entre

³ Esse mesmo autor chama a atenção para as posições dicotômicas já descritas acima e propõe uma perspectiva sócio-interacionista, através da qual defende que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois pólos opostos” (2001, p. 37).

Tema: Autonomia relativa

outros, é veementemente contestada por Derrida (1973), que denuncia o “rebaixamento” da escrita em proveito da oralidade, qualificando essa visão de “fonocêntrica”. Para Derrida, escritura ultrapassa o nível da escrita alfabética e o próprio nível lingüístico: a escritura contém a linguagem. Além disso, escritura abrange “tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, mesmo que o que ela distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, sem dúvida, mas também ‘escritura’ pictural, musical, escultural etc.” (DERRIDA, 1973, p. 11).

Apesar da repercussão das idéias de Derrida no âmbito da pesquisa (CORACINI, 1995), desconhecimento influências de seus pressupostos na prática do ensino de línguas, na qual continua-se a separar modalidades e habilidades.

É indispensável pontuar, ainda, que a posição em defesa da oralidade localizou-se essencialmente no âmbito dos estudos filosóficos sobre a linguagem ou dentro da Lingüística, principalmente estrutural, não tendo grande repercussão no senso comum, que continuou seguindo a perspectiva normativo-prescritiva já presente, muitas vezes relacionada à escrita de variedades cultas. Tal afirmação é feita com base na grande parte das propostas dos livros didáticos e situações de pesquisa (incluindo-se questionários e entrevistas com alunos e professores) já exploradas pela equipe do grupo que coordeno⁴. Na maioria das situações, continua-se a seguir, ideologicamente, a visão de estudos de línguas pelo prisma do “bom uso”, que remete muitas vezes às gramáticas e aos autores reconhecidos da literatura em LM e em LE, bem como a visão de ensino como transmissão de conhecimentos memorizados e repetidos com finalidade de avaliação não formativa.

Percebe-se essa posição que podemos qualificar de “tradicional” em muitos casos, mesmo quando, no ensino de LM se adota uma perspectiva discursiva ou sócio-

⁴ Grupo Ensino e aprendizagem de línguas. Para maiores informações, consultar o Diretório do CNPq.

interacionista e, no ensino de LE, se utiliza uma perspectiva metodológica dita comunicativa ou também sócio-interacionista. Em outros termos, convivem, no ensino de línguas, tendências que se opõem, e a tendência legitimada pela academia tem, muitas vezes, dificuldade de ser compreendida, aceita e posta em prática, como desejariam que fosse os que apostam na aplicação de teorias dessa forma. Uma das razões pelas quais isso acontece está na aplicação teórica em bloco, já criticada anteriormente neste trabalho, ao invés de se propor, para o ensino, a postura da inter-relação teoria/prática, como explicitarei na segunda parte deste texto.

É necessário, ainda, reconhecer que o fato de não se explorarem práticas de oralidade nas instituições de ensino faz parte da visão instrumental (no sentido filosófico do termo), que concebe o ensino como “treinamento para desempenhos previamente determinados”, tendo em vista determinadas funções sociais para as quais a oralidade é pouco requisitada.

Como exemplo disso, uma tendência “globalizada” e “globalizante”, a pedagogia das competências, que envolve as duas modalidades (oralidade e escrita), atualmente disseminada nos cursos de formação de professores de diversos níveis, traz consigo, subliminarmente, a premissa de qualificar para atender aos valores dominantes do mundo globalizado (RAMOS, 2002).

Uma das definições de Ramos é que a “competência” nessa tendência é concebida como “o conjunto de saberes e capacidades que os profissionais incorporam por meio da formação e da experiência, somados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, e transferi-los em diferentes situações profissionais” (RAMOS, 2002, p. 79). Entretanto, a preocupação central das políticas que utilizam esse conceito é sobretudo aproximar “os sujeitos sociais do mundo produtivo” e permitir a construção de referenciais “a partir dos quais podem-se redesenhar e atualizar os

Tema: Autonomia relativa

processos formativos” (RAMOS, 2002, p. 79-80). Ao ter esses objetivos, muitas vezes não explícitos dessa forma, essa tendência não considera as múltiplas determinações da atividade humana e centraliza-se no sujeito abstraído das relações sociais (RAMOS, 2002, p. 69).

Assim, a ideologia que orienta esse tipo de conduta é a mesma de muitos dos posicionamentos mais contemporâneos sobre o ensino de línguas e não diz respeito unicamente à escrita. A “dominação simbólica” de que fala Bourdieu (1996, p. 36-38) se dá não apenas através da escrita, mas estabelece-se num processo mais amplo que ultrapassa a linguagem, como nos faz ver Certeau (1996) a quem recorro mais adiante.

Ainda a esse respeito, Bourdieu (1996, p. 60) afirma que “o princípio do lucro de distinção propiciado por todo e qualquer uso da língua legítima reside no conjunto do universo social e das relações de dominação que lhe conferem sua estrutura”. Em outros termos, a dominação não se localiza em uma modalidade nem mesmo na própria “língua legítima”, mas define-se nas relações sociais num plano mais amplo.

Bakhtin (1977, p. 88) chama a atenção para o fato de que os racionalistas não consideram o ponto de vista do locutor, porque o signo matemático “pode menos do que qualquer outro ser interpretado como expressão do psiquismo individual; ora, o signo matemático era, para os racionalistas, o signo por excelência, o modelo semiótico, inclusive para a língua”.⁵

A partir dessa reflexão, acrescento que:

- muito mais do que o privilégio de uma modalidade sobre outra, trata-se da **centralização da visão de língua via receptor**, enquanto sujeito passivo que se limita a receber o que já está pronto na língua e que lhe é direcionado (o que tem incidência sobre a dificulda-

⁵ Todas as traduções de textos originais em língua francesa são de minha autoria.

Método: Pesquisa-ação

de de se ter a possibilidade de autonomia nas propostas teóricas e didáticas, mesmo que relativa para esse sujeito, e reflete igualmente sobre a carência de propostas teórico-metodológicas sobre produção, o que remeteria ao emissor);

- o fato de a expressão, tanto oral como escrita (que prefiro chamar de produção) ser, de certa forma, escamoteada tem as razões ideológicas já expostas neste trabalho, ou seja, como afirma Certeau (1996, p. 262) consistiria em “efeito de uma ideologia de classe e de uma cegueira técnica [...], necessária ao sistema que distingue e privilegia autores, pedagogos, revolucionários, numa palavra ‘produtores’ em face daqueles que não o são.”

A PRODUÇÃO EM DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como a leitura (ZOZZOLI, 1998), a produção é vista por diversos prismas teórico-metodológicos. Sem pretender fazer um levantamento exaustivo, procurarei listar as tendências mais frequentes na pesquisa e no ensino:

A perspectiva dita tradicional

De acordo com o que nos diz Manguel (1998, p. 87-107), observo que as práticas escolares pouco mudaram em muitas instituições de ensino, desde a criação de escolas em catedrais e igrejas, ordenada pelo imperador Carlos Magno, no século IX, na França, apesar da evolução dos estudos no âmbito da Educação, da Lingüística e de outras disciplinas que procuraram analisar questões de linguagem, de ensino e de aprendizagem à luz de novos paradigmas.

Tema: Autonomia relativa

Em muitas escolas no Brasil, o ensino da leitura e da escrita de modo geral aproxima-se ainda muito das práticas medievais e de práticas de séculos anteriores regidas pela escolástica. Manguel nos descreve a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas medievais da seguinte maneira: raros eram os alunos que tinham meios de comprar livros e freqüentemente apenas o professor possuía os manuais, que desde essa época já continham princípios e condutas preestabelecidos que seguiam os preceitos de Aristóteles transmitidos pelos primeiros filósofos cristãos. Segundo esses princípios e condutas, a compreensão não era indispensável para o conhecimento e, assim, os alunos eram obrigados a memorizar regras de gramáticas que eram escritas no quadro pelo professor.

O interesse desse modo de aprender a ler e a escrever não consistia, portanto, em compreender ou produzir um texto enquanto sujeito leitor/produtor, mas de “ser capaz de recitar e de comparar as interpretações de autoridades reconhecidas e, assim, tornar-se um ‘homem melhor’”, no que se refere à leitura. E, no que diz respeito à escrita, esta se reduzia a cópias, feitas “mecanicamente”, porque eram desarticuladas dos conhecimentos de leitura. A caligrafia, a “arte da bela escrita”, não era negligenciada, apesar das atenções centrarem-se preferencialmente na leitura, vista de acordo com o trecho que acabo de citar.

Por essa descrição, pode-se ver realmente que as concepções de ensino, de aprendizagem e de leitura, em muitas instituições, pouco mudaram. Em muitos casos, tanto nas instituições escolares como na sociedade em geral, o ensino continua sendo transmissão de conhecimentos; a aprendizagem, o resultado de memorização; a leitura permanece decodificação de formas e sentidos preestabelecidos e a produção, apenas a reprodução dessas formas e desses sentidos. Tudo isso se efetua a serviço da manutenção de uma ordem social dominante, como já foi comentado.

Não entrarei aqui nas diferentes propostas de alfabe-

tização, porque ampliaria excessivamente o foco deste trabalho, que procura, mais especificamente, refletir sobre o estatuto da produção, numa perspectiva que pretende verificar a questão do ponto de vista lingüístico-discursivo, contemplando a perspectiva das práticas de ensino e de aprendizagem.

A perspectiva centrada no aspecto lingüístico

A Lingüística Textual contribui para ultrapassar a análise no nível da frase para o nível do texto, considerando-o não como uma soma de frases, mas como “toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação e da comunicação)” (BRONCKART, 1999, p. 75). Visto desse modo, o texto tem as seguintes propriedades: coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Reflexo dessas propriedades, o texto deve ser tomado no seu contexto de enunciação e “as características textuais em todos os níveis de análise são estudadas em função do conjunto do texto” (PÉRY-WOODLEY, 1993, p. 23).

No que diz respeito à produção, Charolles (1978) elabora um trabalho cujo objetivo são as “estratégias de intervenção” que o professor desenvolve diante de incoerências em certos escritos de alunos. O mesmo autor observa que a maior parte dos professores denuncia ingenuamente as “malformações” textuais que eles encontram nos textos e permanecem num estágio avaliativo pré-teórico:

- meta-regras de repetição – para que um texto seja (micro-estruturalmente e macro-estruturalmente) coerente, é preciso que ele comporte em seu desenvolvimento linear elementos com recorrência estrita (pronominalizações, definitivização e referenciação dêiticas contex-

Tema: Autonomia relativa

tuais, substituições lexicais, recobrimentos presuposicionais e retomadas de inferência);

- meta-regras de progressão - para que um texto seja micro-estruturalmente e macro-estruturalmente coerente, é preciso que seu desenvolvimento seja acompanhado de um acréscimo semântico constantemente renovado;
- meta-regras de não-contradição - para que um texto seja micro-estruturalmente e macro-estruturalmente coerente, é preciso que seu desenvolvimento não introduza elemento semântico contraditório com o conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior ou dedutível dela por inferência (contradições enunciativas, contradições inferenciais ou presuposicionais, mundo/s ou representações do mundo/s contraditório/s);
- meta-regras de relação - para que uma seqüência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que eles denotem no mundo representado estejam relacionados entre si (CHAROLLES, 1978, p. 14-33).

A proposta de contribuição para o ensino está no fato de que esse mesmo autor observa que os professores, quando corrigem escritos dos alunos, “desqualificam globalmente e ingenuamente: ‘este texto não tem nem pé nem cabeça’ ou com avaliações depreciativas do tipo ‘desajeitado’ (desarrumado, talvez, em português)”. Essas avaliações não tocam a “competência textual”⁶ dos alunos e por isso, o autor já citado propõe estratégias de intervenção diante de textos escritos julgados incoerentes pelo professor (CHAROLLES, 1978, p. 8).

A possibilidade de contribuição é clara, mas, como veremos para todas as vertentes teóricas, uma coisa é for-

⁶ O termo é de Charolles e não faz parte dos conceitos que utilizo neste trabalho, uma vez que faz apelo a uma visão de sujeito que não se coaduna com aquela que apresento.

mular teoricamente as questões, outra é poder inseri-las nas ações de sala de aula, principalmente quando se tem como objetivo a constituição de uma autonomia do sujeito. Dessa forma, as “estratégias de aplicação das meta-regras” de Charolles, por sua complexidade, ficam ainda no plano das formulações teóricas (mesmo que estas visualizem uma prática).

A perspectiva centrada no aspecto cognitivo

Segundo Cornaire e Raymond (1994), a partir da década de setenta, os estudos cognitivistas questionaram a visão estrutural/behaviorista, considerando que ensinar uma língua é mais do que fazer com que sejam adquiridos automatismos. A aquisição de uma língua passa a ser considerada como um processo no qual a compreensão tem papel central e no qual “o indivíduo tem um papel de primeiro plano em sua aprendizagem”.

Entretanto, de acordo com as mesmas autoras, no plano dos manuais de ensino, a escrita ainda continua a ser empregada através de exercícios com a finalidade de trabalhar com a gramática, sem objetivar ajudar os alunos a “resolver suas dificuldades de escrita” (1994, p. 10).

No plano dos trabalhos acadêmicos, surgem, ainda nessa perspectiva cognitivista, propostas teóricas voltadas para o ensino, que Cornaire e Raymond vão classificar dentro de dois tipos básicos: os modelos “lineares”, que propõem etapas muito marcadas e sequenciais” e os modelos “recursivos, de tipo não linear, nos quais se insiste sobre o fato de que o texto se elabora a partir do estabelecimento da correspondência de atividades de níveis diferentes” (p. 24). Assim, tem-se uma evolução passando de um modelo centrado em lista de atividades sequenciais - preescrita, escrita e reescrita – (ROHMER, 1965, apud CORNAIRE e RAYMOND, 1994) a modelos em que a “expressão escrita é percebida como um processo holísti-

Tema: Autonomia relativa

co” (DESCHÊNES, 1988, apud CORNAIRE e RAYMOND, 1994).

É necessário acrescentar que as autoras já citadas afirmam que seria pouco realista pensar que esses modelos trazem soluções definitivas, uma vez que os processos de produção permanecem muito complexos. Para elas, o interesse desses modelos, consiste no fato de que eles podem fazer com que os professores compreendam melhor a natureza e sobretudo as exigências desse trabalho e, assim, possam orientar melhor suas abordagens (1994, p. 39).

Questiona-se aqui, mais uma vez, como se dá essa contribuição para a prática, em termos de ações na sala de aula, uma vez que essa questão é sempre precedida de uma mais ampla e decisiva, a da formação dos professores.

A perspectiva centrada na enunciação e no discurso

Com o advento das teorias da enunciação (predominantes do lado francês) e da pragmática (predominante do lado anglo-saxônico⁷) e das análises do discurso (a tendência francesa – AD, e a tendência anglo-saxônica mais atual, a análise crítica do discurso), as reflexões sobre leitura e escrita de modo geral ganharam dimensões ainda não contempladas em visões anteriores: a perspectiva da ação e do usuário nas duas primeiras e a perspectiva histórico-social nas segundas, evidentemente, respeitadas as diferenças de propostas de cada vertente.

Essas visões apresentam a vantagem de não se fixar apenas nos aspectos estritamente lingüísticos ou cognitivos e propõem levar em conta a situação de uso e o discurso. Mas isso se dá de formas diferentes: enquanto as teorias da enunciação e a pragmática centram-se no uso e nos usuá-

⁷ As denominações “francesa” e “anglo-saxônica” não têm nenhuma pretensão classificatória rigorosa, do ponto de vista etimológico ou outro. Apenas tenta delimitar campos que parecem já estar mapeados, não apenas geograficamente, mas também do ponto de vista histórico e ideológico. Entretanto, não é meu objetivo aprofundar essa questão.

rios numa perspectiva de interação imediata, as análises do discurso, principalmente a vertente francesa (AD), pretendem considerar o nível histórico-social mais amplo.

Isso pressupõe filiações filosóficas distintas, uma vez que, por exemplo, as reflexões da escola de Oxford (AUSTIN, SEARLE) pretendem integrar o que se diz ao que se faz pelo próprio dizer (AUSTIN, 1970), sem inserir a perspectiva do plano histórico-social mais amplo. Assim, aproximam-se, segundo Ducrot e Schaeffer (1995, p. 776-787), de Bühler que retoma a idéia de Humboldt, segundo a qual “a linguagem é, fundamentalmente, um modo de atividade do espírito humano” (DUCROT e SCHAEFFER, 1995, p. 778-779). Enquanto isso, as análises do discurso, principalmente a AD, filiam-se, majoritariamente, respeitando as variações entre as filiações, aos pressupostos marxistas de filósofos como Althusser e Foucault, que recusam restringir seus estudos ao conceito de língua enquanto sistema e consideram a ideologia necessariamente inclusa nas reflexões sobre discurso.

As contribuições de um lado e de outro são múltiplas, uma vez que a visão da situação de produção (condições de produção para a AD) ganha em complexidade e permite levar em conta aspectos interacionais/discursivos não contemplados em visões já apresentadas.

Entretanto, a produção ainda permanece tema pouco explorado, uma vez que as perspectivas de sujeito ainda obedecem aos dois paradigmas já aceitos e que circulam em discursos-fonte: o de sujeito individualista, representado, entre outras tendências, pela teoria da enunciação de Benveniste e seus seguidores, pela fenomenologia, pelo interacionismo simbólico, entre outros; e aquele de sujeito assujeitado, numa perspectiva estruturalista que pode ou não articular três tipos de assujeitamento: pela estrutura histórico-social, pela estrutura lingüística e pela estrutura do inconsciente. Esses discursos-fonte geralmente não reconhecem a existência de um terceiro paradigma, que

Tema: Autonomia relativa

apresentarei a seguir, e que vem se tornando cada vez mais freqüente nas ciências humanas e sociais, representado por autores de disciplinas diversas, como Hagège (1985) – lingüista, Dosse (1994) – historiador, Morin (2000) – sociólogo, Galissot (1991), Lantz (1991) e Renaut (1995) – filósofos, entre outros.

Considerações sobre o conjunto das tendências teóricas

Após o resumo das tendências teóricas que acabei de apresentar e voltando as atenções para as práticas do processo de ensino e aprendizagem, considero que permanecem, como pontos de discussão, as questões básicas:

- a aplicação em bloco de um modelo teórico não contempla a complexidade do próprio processo de escrita nem a complexidade das situações de aprendizagem;
- a inter-relação teoria-prática passa pelo processo de formação de professores, que não se dá através da simples tarefa de moldá-los para que executem ações compatíveis com as premissas dos modelos, como pensam muitos programas de formação.

A perspectiva centrada no discurso e no sujeito discursivo relativamente autônomo

Antes de tudo, é preciso salientar que essa perspectiva só se concretiza no âmbito do terceiro paradigma de sujeito que tentarei agora explorar de forma sucinta.

Dentro desse paradigma, filósofos como Galissot (1991, p. 7) nos remetem a um sujeito fundado “em um projeto de emancipação pessoal que é parte de uma emancipação coletiva”, enquanto que Lantz (1991, p. 53) nos afirma que “só pode haver sujeito no sentido pleno do termo se sua atividade não é somente o cumprimento de uma tarefa proposta por um grupo social”. Mais adiante, acrescenta que:

Método: Pesquisa-ação

As ciências sociais que eliminam a atividade ética e política do sujeito não somente são incapazes de dar conta da tensão entre o tipo de legitimação e a prática de nossa sociedade, mas também, o que é mais grave, tendem a favorecer a amnésia das sociedades contemporâneas a respeito dos princípios fundadores de sua legitimidade.

De um ponto de vista do lingüista, ao definir o “enunciador psico-social”, Hagège (1985) parte do homem dialogal e afirma que, mesmo levando em conta as atividades de fala, as teorias da enunciação e da pragmática não prestaram atenção à dimensão social, cultural e histórica desse homem (1985, p. 316). Assim, afirma que esse enunciador psico-social “não é nem ideal nem lugar mítico de permuta entre um locutor e um ouvinte dotados de virtudes e de poderes iguais” (1985, p. 317). Dessa forma, esse autor propõe a *dialética de “contrainte”⁸ e de liberdade* que liga a língua ao enunciador.⁹

A respeito da existência desse terceiro paradigma, Dosse (1994) afirma:

Diante da falsa alternativa, por largo tempo apresentada como inelutável, entre um sujeito onipotente e a morte do sujeito, toda uma corrente da reflexão contemporânea se desenvolveu em torno do paradigma da dialógica, do agir comunicacional, e pode representar um caminho real de emancipação como projeto social, bem como um paradigma fecundo no domínio das ciências sociais.

É, portanto, nessa terceira definição de sujeito, den-

⁸ A tradução da palavra “contrainte” tenderia para a noção de determinação nesse contexto.

⁹ A visão do lingüista faz com que Hagège não abra mão da noção de língua e não aceite uma discussão sobre o sujeito sem renunciar à idéia da autonomia da Lingüística a esse respeito (op.cit.: 317-318).

Tema: Autonomia relativa

tro de uma perspectiva discursiva, que procurarei discutir, a seguir, a possibilidade de uma autonomia relativa.¹⁰

Assim, busco em autores como Bakhtin¹¹ (1992) e Certeau (1996) saídas para o questionamento de Pêcheux (1988, p. 56), segundo o qual

a idéia de uma máquina discursiva de assujeitamento dotada de uma estrutura semiótica interna e por isso mesmo voltada à repetição: no limite, esta concepção estrutural da discursividade desembocaria em um apagamento do acontecimento, através de sua absorção em uma sobre-interpretação antecipadora.

Dessa forma, recorro à noção de *compreensão responsiva ativa*, definida por Bakhtin (1992, p. 290-291) como “a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização)”. Segundo esse autor, a resposta poderá ou não ser imediata e poderá ainda expressar-se através de um ato ou verbalmente, na oralidade ou na escrita. Além disso, existe também uma *atitude responsiva ativa* que acompanha toda compreensão de uma “fala viva”, de um “enunciado vivo”, mesmo que o grau dessa atividade seja variável.

O que defino como *produção responsiva ativa* seria, portanto, a continuidade dessa atitude que se inicia na compreensão e se desenvolve para além de um novo texto produzido, considerado, dessa forma, não como produto,

¹⁰ Não explorarei neste texto visões de autonomia relacionadas à primeira concepção de sujeito, aquela de sujeito individualista, uma vez que já estão contempladas na perspectiva cognitivista de produção. Quanto à segunda visão de sujeito, nela, evidentemente, não está proposta a possibilidade de autonomia, mesmo que relativa.

¹¹ Apesar de ser muitas vezes inserido entre os teóricos da enunciação e de utilizar esse termo mais do que o de discurso, Bakhtin distancia-se de outros teóricos da enunciação e pode ser considerado atualmente, em virtude das características de seu trabalho, como uma das bases da vertente de análise do discurso que utiliza conceitos desse autor como: dialogia, polifonia, entre outros.

mas como parte de um processo que se estabelece na interação verbal e não verbal e que não se conclui na materialidade dos textos.

Como veremos muitas vezes neste texto, a questão é complexa, porque não envolve apenas a língua objeto de estudo, mas a possibilidade de ação no âmbito das práticas das instituições de ensino, o que acarreta, necessariamente, ação no plano da formação de professores. Sem esse último requisito, qualquer proposta torna-se treinamento ou receita, a já conhecida aplicação teórico-metodológica, contra a qual já levantei questionamentos.

Ao considerar não apenas a linguagem verbal, mas também as práticas sociais, de acordo com Certeau (1996), observa-se que a dominação de grupos considerados *produtores* escamoteia ações dos *usuários*, ditos consumidores, para quem é reservado o estatuto de dominados. O referido autor propõe um olhar dirigido para esse “homem ordinário”, já definido por Freud e, ao fazê-lo, denuncia a manipulação das elites nas redes produção. Essas reflexões me levam ao campo específico do mundo acadêmico, da instituição escolar, para abordar, se bem que de forma incipiente, ainda fora de qualquer pesquisa histórica ou sociológica, as redes de manipulação que instituem o discurso dos que produzem (textos) orais ou escritos em detrimento dos que estão localizados na posição de usuários.

Como Certeau, reivindico o lugar da não obediência, da não passividade desses sujeitos, tidos como usuários, mas para quem está também aberta a porta da contrapalavra. Desejando contribuir com essa abertura e possibilidade de ultrapassagem das “reservas de caça” (CERTEAU, 1996, p. 267), proponho que as ações de sala de aula objetivem a formação do professor e do aluno produtor.

Tema: Autonomia relativa

AUTONOMIA RELATIVA NA PRODUÇÃO

Divergindo do paradigma de sujeito individualista que pressupõe uma autonomia do sujeito, concentrando nele toda a origem do discurso e da ação, defino a autonomia relativa como Renaut (1995), que diferencia sujeito de indivíduo e autonomia de independência e afirma que a perspectiva da autonomia, longe de exprimir o fantasma de um sujeito absoluto, supõe uma transcendência da individualidade, porque compreende a intersubjetividade (1995, p. 63). Assim, o acréscimo do termo “relativa”, na pesquisa que desenvolvo, deve-se ao fato de que a autonomia é concebida como dependente da intersubjetividade que se dá no plano histórico-social. Além disso, é “relativa” também porque se apresenta oscilante, nunca estável, mesmo no que concerne um único sujeito.

Na prática de sala de aula, isso significa abrir espaço para “atitudes responsivas ativas” (BAKHTIN, 1977, 1992), procurando ações opostas às práticas de reconhecimento e reprodução tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade. Por essa razão, a concepção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 1977, 1992) é aqui acrescida de uma proposta de produção ativa (já definida na página 17). Identificar-se como leitor e produtor ativo, mesmo que de forma incompleta e nunca concluída (nem nos próprios processos de identificação, nem na materialidade dos textos) parece, então, ser o desafio que se apresenta ao aluno desde as séries iniciais até sua maturidade e até seu agir no mundo enquanto cidadão.

Um exemplo das práticas de reconhecimento e reprodução já mencionadas encontra-se em um trabalho de campo de Verçosa (1999, p. 99), que investiga séries do ensino fundamental numa escola pública. Suas reflexões mostram que a proposta da escola é a preservação “do ideal da Ordem através do ritual da autoridade e da obediência”. Assim, o texto didático (nesse caso, texto do manual ou não) vai ser instrumento de uma visão do mundo

Método: Pesquisa-ação

que se propõe inculcar nos educandos os “*Princípios morais respeitáveis* que sintetizam o BEM , buscado como o fim último da educação e que está em luta permanente com o reprovável, que ocupa o MAL (1999, p. 196).”

Levando-se essa reflexão de Verçosa para o âmbito do ensino de adultos universitários¹², percebe-se que o maniqueísmo determinado pela Ordem a que ele se refere, já tendo sido objeto da escola nos níveis fundamental e médio, adequando-se à faixa etária a que destina o processo educativo, é menos aparente (nem por isso ausente) e já não se destina especificamente à inculcação de princípios morais respeitáveis. Porém, a escolha dos textos, as atividades propostas e a condução das ações em sala de aula pelo professor continuam se enquadrando na perspectiva de transmissão de informações e ao estabelecimento de hábitos, habilidades (ou outros termos, segundo a teoria dominante) como ideais para a formação de um sujeito também idealizado, homogêneo e obediente a essa Ordem.

Em outros termos, não há espaço para o heterogêneo, o diferente, o que foge ao padrão estabelecido, enfim, nenhuma autonomia do sujeito, mesmo que definida como relativa.

No que diz respeito ao aluno, em textos anteriores (ZOZZOLI, 1999, 2002), já evidenciei as principais instâncias de poder às quais esse tipo de produtor está submetido: livro didático, abordagem didática adotada, direcionamento do professor, direcionamento dos considerados “bons alunos”, reconhecimento dos sentidos já identificados

¹² Minha pesquisa de sala de aula tem se localizado na universidade. A anterior tinha como título *Leitura e produção de textos na sala de aula de língua: a constituição de uma gramática do aluno*. A atual intitula-se *A autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE* e é financiada pela FAPEAL. As reflexões desse texto têm como base essas investigações, além de outras realizadas pelo grupo de estudos, *Ensino e aprendizagem de línguas* (registrado no Diretório do CNPq), que conta com bolsistas da FAPEAL e do PIBIC/CNPq/UFAL.

Tema: Autonomia relativa

e aceitos pelos grupos sociais dominantes e também orientadas pela variedade de língua aceita por esses grupos.

Além disso, vale lembrar as questões limitadoras da produção já expostas neste texto: a aplicação em bloco de um modelo teórico, o que não contempla a complexidade do próprio processo de escrita nem a complexidade das situações de aprendizagem; e a inter-relação teoria-prática, que passa pelo processo de formação de professores, que, por sua vez, não se dá através da simples perspectiva de treinamento ou “capacitações”.

Como produtor, o professor está limitado frequentemente ao papel de transmissor ou intermediário das outras instâncias de poder já citadas, pois, da mesma forma que acontece com o aluno, ele tem poucas oportunidades de produzir, a não ser em tarefas administrativas (cadernetas, formulários, ofícios e similares) ou quando está em posição privilegiada, executando atividades de pesquisa e de pós-graduação.

Mesmo nessa segunda posição mais privilegiada, a grande massa de professores não está inserida entre os “verdadeiros” autores, a quem a já citada “empresa de autores” dá voz, mas estão submetidos à tarefa de “assimilar”, no sentido de “tornar-se semelhante àquilo que se absorve” ou de “deixar-se imprimir” (ZOZZOLI, 2002).¹³

Reduzidos à condição de meros “usuários/consumidores”, é provável que muitos professores continuem formando alunos também apenas “usuários/consumidores”. É por isso que defendo a necessidade de investigações que interfiram ao mesmo tempo nas situações e na formação do professor, como a pesquisa de intervenção e a pesquisa-ação. Assim, seriam abertos espaços para práticas que desloquem o leitor e produtor dessa posição de passividade, de forma contrária à “pretensão

¹³ Quando utilizadas por Certeau, essas expressões destinam-se ao consumo da leitura pelo “público” em geral. Nestas reflexões, empregos no caso específico dos professores produtores de texto.

de informar” já denunciada por Certeau (1996) e que é constatada nos diversos discursos orientadores do fazer pedagógico de diversas origens, aí incluindo os oficiais (ZOOZOLI, 1999, 2002, 2003).

PARTE 2
PESQUISA DE INTERVENÇÃO OU PESQUISA-AÇÃO:
CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO
COM AUTONOMIA RELATIVA

As reflexões já efetuadas justificam a escolha das abordagens metodológicas de pesquisa que escolhi para trabalhar e para exemplificar neste trabalho: a intervenção e a pesquisa-ação, uma vez que vão permitir que a investigação tenha um objetivo social definido dentro de suas premissas e de seu próprio arcabouço metodológico.

DEFINIÇÕES

O termo *intervenção* tem sido usado nas pesquisas de nosso grupo de estudo para designar uma etapa da investigação em que são introduzidas propostas de ação a partir de observações já efetuadas em contextos semelhantes. Essa intervenção é efetuada pelo professor pesquisador em sua própria sala de aula, com a contribuição do grupo de pesquisa, através de discussões e de seminários. Nesse espaço, questões que surgem na sala de aula são debatidas e encaminhadas, sem que se pretenda fazer um receituário. Assim, o professor-pesquisador introduz ações em sala de aula a partir de sua própria experiência no grupo e retorna com reflexões sobre essas ações novamente para o grupo.

Por perceber que o termo *intervenção* pode sugerir ação autoritária, invasiva, é preciso esclarecer que esse

Tema: Autonomia relativa

tipo de pesquisa não corresponde a uma abordagem experimental, na qual o experimento é preparado e posto à prova, de certa forma imposto àquele que o aplica, bem como aos outros sujeitos que compõem a situação. Reconheço que o termo apresenta possibilidades de interpretações dessa natureza e deveria ser substituído por outro que possa dar conta dos procedimentos desse tipo de investigação, que, da forma que desenvolvo, assemelha-se à pesquisa ação, diferindo dela apenas pelo fato de ater-se a uma realidade mais restrita, como a de uma disciplina, de uma situação e, por isso, não pretender contribuições sociais mais amplas.

Explicitando melhor, apesar de o termo *intervenção* ser em alguns contextos utilizado como sinônimo de *pesquisa-ação*, como atesta André (1995), percebi, pelo que determina Thiollent (1988), que esta última tem sido praticada com uma dimensão social maior, enquanto que a primeira, pelo menos no âmbito das investigações do nosso grupo, tem sido mais centrada em um tema, em um grupo de sujeitos mais restrito a voluntários relacionados entre si através desse tema (no nosso caso, a autonomia relativa e a produção em contextos de ensino e aprendizagem), sem o envolvimento institucional mais amplo na maioria das vezes efetuado na primeira, principalmente pelas vertentes que só compreendem a *pesquisa-ação* relacionada a objetivos de ações práticas reivindicatórias num plano macro. Isso não quer dizer que a *intervenção* deixe de lado o objetivo de transformação das práticas, com a participação direta dos sujeitos envolvidos, o que, sem dúvida, é sua maior contribuição quando comparada a pesquisas denominadas *participantes* que não incluem essa preocupação.

Diante dessa última característica e, também, levando em conta a possibilidade de o termo *intervenção* ter a conotação autoritária e invasiva já mencionada anteriormente, e, diante da inexistência de outro termo mais adequado, proponho, hoje, denominar apenas *pesquisa-ação*

Método: Pesquisa-ação

(com as devidas ponderações sobre a amplitude) o conjunto de pesquisas, incluindo a *intervenção*, efetuadas dentro do que afirma Thiollent (1988, p.16), quando delimita que:

- a pesquisa-ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual:
- há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Há ponderações a fazer a respeito de expressões como “resolver problemas”, que apontariam, do meu ponto de vista, para resultados pouco compatíveis com a visão de processo que se insere na perspectiva da *pesquisa-ação*. Eu diria que a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações. Mas, no seu conjunto, as características mencionadas correspondem à definição de Hugon e Seibel (HUGON e SEIBEL, 1988, p. 13, apud BARBIER, 1996, p. 7): “trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação

Tema: Autonomia relativa

da realidade; pesquisas que têm um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações”.

É necessário salientar que Barbier (1996) deixa claro que a *pesquisa-ação* “não é um simples avatar metodológico da sociologia clássica. Ela exprime, pelo contrário, uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisa em ciências humanas”. Sua visão contempla uma abordagem “multireferencial” dos acontecimentos, situações, práticas individuais e sociais, o que implica a ultrapassagem de uma perspectiva monodisciplinar.

PEQUENO HISTÓRICO DA PESQUISA-AÇÃO

Barbier (1996, p.13) afirma que as raízes da *pesquisa-ação* estão nos métodos de investigação dos pesquisadores em ciências sociais do século XIX e do primeiro quarto do século XX e lembra, entre outras investigações importantes, a *Enquete operária* desenvolvida por Karl Marx, que provocava, tendo como instrumento um questionário, os operários das manufaturas para que refletissem sobre suas condições de vida.

O nome reconhecido como responsável pela origem da *pesquisa ação* é o de Kurt Lewin, psicólogo de origem alemã, naturalizado americano. Nessa época, esse tipo de investigação já se apoiava “na ação de grupos e na necessidade de fazer com que as pessoas participassem de sua própria mudança de atitudes ou de comportamento num sistema interativo” (BARBIER, 1996, p. 16).

Muitas correntes se desenvolveram em diversos países: nos Estados Unidos, desde Lewin e depois com seus seguidores, relacionando-se, em seguida, com a Escola de Chicago, no exame de comportamentos de adolescentes e nos estudos das influências das leis sobre a mudança social, por exemplo; na Alemanha, com Moser, numa perspec-

tiva engajada e emancipatória, filosoficamente próxima da Escola de Frankfurt; na França com Barbier, primeiro numa perspectiva institucional e ultimamente numa abordagem “transversal”, para citar alguns exemplos. No Brasil, o nome mais reconhecido é o de Thiollent, que tem sido citado por pesquisadores de diversas vertentes da pesquisa denominada “qualitativa”.¹⁴

CRÍTICAS E CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS

Segundo Thiollent (1998, p. 16), críticas feitas à *pesquisa-ação* veiculam as idéias de que esse tipo de investigação não teria lógica, nem estrutura de raciocínio, nem hipóteses, nem inferências, “enfim, seria sobretudo uma questão de sentimento ou vivência”. Contestando essas afirmações, esse mesmo autor (1998, p. 31) explica que a estrutura de raciocínio da *pesquisa-ação* difere da-

¹⁴ André (1995, p. 24-25) propõe ir além da dicotomia qualitativo-quantitativo e atenta para o fato de que os termos quantitativo e qualitativo deveriam ser usados “para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido, e utilizaria denominações mais precisas para determinar o tipo de pesquisa realizada: histórica, descritiva, participante, etnográfica, fenomenológica etc.” Triviños (1987, p.65-69) também questiona essa dicotomia, argumentando que “A quantidade e a qualidade estão unidas e são interdependentes”. Apesar de concordar com essa posição, utilizo aqui os termos “pesquisa dita qualitativa” ou equivalentes quando estou me referindo ao paradigma que muitos (mas nem todos) chamam de interpretativista, por ser a denominação “qualitativa” a mais conhecida e utilizada e por não dispor de um termo abrangente no mesmo nível, que possa representar o conjunto de pesquisas que se opõem ao paradigma dito positivista (que prefiro chamar de formalizante, uma vez que a denominação “positivista” é também incômoda e inexata, uma vez que nem todas as pesquisas classificadas nesse paradigma correspondem à filosofia positivista de Auguste Comte) e aceito pela maioria da comunidade que possa substituir os termos pesquisa qualitativa.

Tema: Autonomia relativa

quela da lógica tradicional e esclarece que esse tipo de investigação

não é do tipo das ciências exatas e abandonou qualquer veleidade de sê-lo. Com isso se procura reconhecer o valor cognoscitivo do processo argumentativo (ou deliberativo). Abandonou-se também a idéia segundo a qual haveria um único tipo de comprovação séria: a comprovação observacional e quantificada das ciências da natureza. Não se pretende fazer previsões a partir de cálculos numéricos. Trata-se apenas de previsões argumentadas, estabelecendo qualitativamente as condições de êxito das ações e avaliando subjetivamente a probabilidade de tal ou qual acontecimento, o que, de fato, não está aquém da nossa atual capacidade de antecipação em matéria de assuntos sociais.

Morin (1994, p. 7) lembra que as ciências físicas já dão espaço para o aleatório, as bifurcações, as singularidades, as complexidades, enquanto que a sociologia¹⁵ continua fiel ao velho modelo determinista. Por isso defende, assim como outros autores aqui citados, uma visão de ciência que considere a complexidade do real e também sua própria complexidade. Apoiado nessa mesma idéia, Thiollent afirma: “O positivismo e o empiricismo, que prevalecem na literatura do mundo anglo-saxão, são contestados inclusive nos seus centros de origem.” (1988, p. 21)

É nesse sentido que me parecem estar estipuladas as exigências da atual *pesquisa-ação* (CARR e KEMMIS, apud BARBIER, 1996, p. 38);

- ela deve rejeitar as noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade;
- ela deve empregar as categorias interpretativas dos professores e dos outros participantes;
- ela deve proporcionar meios de distinguir as idéias e interpretações deformadas pela ideologia, avaliando à

¹⁵ Eu diria também as Ciências Humanas.

Método: Pesquisa-ação

parte daquelas que não o são e interrogar como a distorção pode ser superada;

- ela deve se esforçar para identificar o que, na ordem social existente bloqueia a mudança racional e propor interpretações teóricas de situações (“theoretical accounts”), permitindo, assim, aos professores e qualquer outro participante tomar consciência daquilo que pode ajudar a superar os bloqueios;
- ela tem como fundamento que a verdade será definida pela sua relação com a prática.

PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Thiollent (1988) prevê uma fase exploratória, na qual se descobre o campo da pesquisa, os interessados, suas expectativas e se estabelece um primeiro levantamento da situação, dos “problemas” prioritários e de eventuais ações. Entre essa instância e a última, da divulgação dos resultados, esse autor apresenta fases, não ordenadas numa determinada seqüência temporal, como: organização de seminários, escolha de temas, proposição de um problema, coleta de dados, cotejamento do saber formal dos especialistas com o saber informal dos “usuários”.

Esse autor dá ênfase aos seguintes aspectos:

- a definição do tema da pesquisa, concretizado a partir de um processo de discussão com os participantes;
- a colocação dos “problemas”, ou seja, definição de uma problemática na qual o tema escolhido adquira sentido;
- o lugar da teoria, localizado na geração de idéias, hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações;

Tema: Autonomia relativa

- as hipóteses¹⁶, a partir das quais o pesquisador identifica as informações necessárias, que tem por finalidade evitar a dispersão, focalizar determinados segmentos do campo de observação, selecionar dados, etc.

Thiollent propõe também uma técnica principal, “ao redor da qual as outras gravitam”, que é a do seminário. Ele é central e reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no “problema sob observação”. “O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação.” (1988, p. 58-60)

As principais “técnicas” sugeridas por esse autor são a entrevista coletiva nos locais de moradia ou de trabalho e a entrevista individual aplicada de modo aprofundado (1988, p. 64). Também inclui os questionários aconselhados para os casos em que a população é muito ampla e o objetivo da descrição e da análise é bem definido e detalhado (1988, p. 65).

Barbier (1996, p. 83-104) apresenta um processo de pesquisa “em espiral”¹⁷, resumido da seguinte forma: situ-

¹⁶ As hipóteses, muito mais em conformidade com pesquisas de um paradigma que denomino formalizante (no qual está incluída a perspectiva positivista), são substituídas, nas investigações de nosso grupo, pelas *perguntas de pesquisa* ou *questões norteadoras* comuns às pesquisas ditas qualitativas, porque a elas não subjaz a idéia de comprovação, normalmente suposta pela palavra hipótese, deixando-se clara a idéia de interrogação, questionamento e não de premissas a serem confirmadas. É necessário destacar, porém, que mesmo utilizando o termo *hipóteses*, Thiollent deixa muito claro que se afasta do esquema hipotético associado ao experimentalismo (1988, p. 32-26).

¹⁷ Barbier utiliza noções ditas “notions-carrefours” (carrefours: encruzilhadas), como meios praxeológicos para compreender o que une pesquisa a ação: complexidade, mudança, escuta sensível, pesquisador coletivo, negociação, avaliação. Essas noções são inter-relacionadas e coexistem numa rede centralizada nas idéias de abordagem em espiral, de processo, e de “autorização” (no sentido de tornar-se autor) (1996, p. 60).

Método: Pesquisa-ação

ação problemática¹⁸; planificação e ação nº 1; avaliação e teorização; retroação sobre o problema; planificação e ação nº 2; avaliação e teorização; retroação sobre problema; planificação e ação nº 3 e assim por diante.

Esse autor apresenta duas “técnicas” dominantes: a observação participante com dominante existencial e o jornal (diário¹⁹).

A respeito da terminologia “pesquisa participante”, Thiollent (1988, p. 14-15) esclarece que toda *pesquisa-ação* é do tipo participativo, mas nem tudo o que é chamado de pesquisa participante é pesquisa-ação, porque na primeira investigação não se pressupõe necessariamente uma perspectiva de ação, caracterizada como não-trivial, prevista dentro do processo, envolvendo as pessoas ou grupos implicados, como no caso da segunda.

Dentro da observação participante existencial, além da participação na vida da comunidade, Barbier (1996, p. 90-93) também prevê “técnicas do banal e do cotidiano”: anotações (notas de campo), gravações em áudio, a narração (história) de vida e a entrevista em grupo. Além disso, todos os tipos de documentos oficiais são considerados pertinentes, como, por exemplo: registros, horários, regulamentos internos, balancetes, deliberações de conselhos de classe, quadros de avisos, fotografias de sala de aula, cartas de intimação, cadernos de correspondência, cadernos de textos, etc.

Em nosso grupo de pesquisa, utilizamos, na fase ex-

¹⁸ Parece-me que, em francês a expressão não tem o efeito pejorativo que teria em português. Mesmo assim, considero que o termo *problema* faz parte de uma tradição de pesquisa anterior ao que postulamos na *pesquisa-ação* e poderia ser substituído por *questões* ou outro termo que não introduza a perspectiva de solução, logo relacionada ao termo problema, uma vez que, na perspectiva da pesquisa dita qualitativa, procura-se antes interrogar do que trazer soluções.

¹⁹ Os termos entre parênteses correspondem a termos que considero mais ou menos equivalentes na terminologia utilizada no Brasil.

Tema: Autonomia relativa

ploratória, dois procedimentos básicos: observação não participante do contexto a ser trabalhado, numa perspectiva de cunho etnográfico, a fim de conhecer os significados e as ações que estão em jogo na situação (ERICKSON, 1985), levando em conta a “invisibilidade do cotidiano” levantada por esse mesmo autor. Ainda por esse prisma, reconhecemos, muitas vezes, a necessidade de auto-observações, por meio de instrumentos de observação como notas de campo e gravação efetuados por outro pesquisador e por meio de diários pessoais de quem se auto-observa. Essas auto-observações, algumas vezes, ultrapassam o caráter exploratório, transformando-se em pesquisas mais aprofundadas, inclusive no nível de doutorado.

Além disso, de acordo com o tema da pesquisa e com os objetivos pretendidos pelo grupo de pesquisadores, utilizamos os instrumentos citados acima como técnicas pelos autores já mencionados, que são articulados entre si para a obtenção de dados qualitativamente mais aprofundados.

ALCANCE DA PESQUISA

Outros aspectos a serem discutidos, abordados por Thiollent (1988) são a possibilidade de generalizações e o alcance das transformações. Considero que na *pesquisa-ação*, como em toda pesquisa que se inclui no paradigma dito qualitativo, não há compromisso com a generalização em grande escala, justamente porque não se contempla o ideal de objetividade²⁰ e neutralidade do paradigma que denomino formalizante: não se postula a homogeneização das situações, nem tampouco das condições de investigação. A mesma coisa acontece com as transformações,

²⁰ Demo (1989, p. 20-21) sugere o critério da objetivação, que “significa a tentativa – nunca completa- de descobrir a realidade social assim como ela é, mais do que como gostaríamos que ela fosse”.

principalmente diante do fato de que estas se apresentam como variáveis e transitórias, não sendo mensuráveis de forma fechada e definitiva, através de instrumentos avaliativos do paradigma formalizante.

O que se costuma pontuar é que a contribuição da *pesquisa-ação*, assim como a das outras pesquisas do mesmo paradigma, pode consistir no conjunto de “resultados”, ou, melhor dizendo, *encaminhamentos* (nunca vistos de forma fechada) de cada pesquisa realizada sobre o tema no mesmo contexto e/ou em diferentes contextos similares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: RELAÇÕES ENTRE O TEMA E A ESCOLHA DO TIPO DE PESQUISA

Retorno às relações já mencionadas neste texto, existentes entre o tema de nossa investigação e o tipo de pesquisa escolhido.

Mesmo reconhecendo a validade teórica das propostas das tendências apresentadas, questioneei sua mera aplicação como solução para dificuldades encontradas no trabalho com a produção oral e a produção escrita nas instituições de ensino em todos os níveis. É possível verificar pela própria atuação de alunos e professores que a questão não se resume em prescrever, mesmo que essas prescrições tenham o selo da ciência, diferentemente daquelas da chamada gramática normativo-prescritiva.

Por isso, a pesquisa que coordeno, intitulada *A autonomia relativa do sujeito leitor e produtor de textos em LM e LE*²¹, insere-se na perspectiva da *pesquisa-ação* em suas etapas mais avançadas, uma vez que só conseguiremos formar alunos produtores de textos quando formarmos também professores produtores e porque essa formação não se dará seguramente através receituários, quaisquer

²¹ Exemplos de análise encontram-se em Zozzoli, 2002.

Tema: Autonomia relativa

que sejam suas origens.

Quando se pretende efetuar investigações no plano do ensino e da aprendizagem e, mais do que isso, contribuir para alguma transformação no quadro de dificuldades já amplamente descritas em muitas pesquisas na área da Lingüística, na de Educação e áreas afins das duas, é indispensável incluir a dimensão prática no próprio arcabouço da pesquisa. O envolvimento direto com a situação estudada e com os sujeitos inseridos nessa situação ainda não é suficiente, pois é preciso, além disso, que esses sujeitos se transformem também em autores dentro do processo, mesmo contrariando as instâncias de poder que deliberam quem deve ditar o quê a quem, dicotomizando, dessa forma, teoria e prática e instituindo a distinção entre produtor e usuário/consumidor.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papyrus, 1995.
- AUSTIN, John. *Quand dire, c'est faire*. Paris: Seuil, 1970.
- BAKHTIN, Mikail. *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBIER, René. *La recherche action*. Paris: Anthropos, 1996.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Quelques caractères sur l'oralité. *Boletim de Filologia*. Tomo XXX. Lisboa: Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa, 1985.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Língua falada e ensino. *Anais do I Encontro de Língua Falada e Escrita*. Maceió: EDUFAL, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. EDUSP: São Paulo, 1996.

BOURQUIN, Jacques. La place et la fonction de la morphologie dérivationnelle dans la grammaire scolaire au XIXe siècle. *Langue Française*, Paris, n. 41, 1979.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação leitor-texto*. Campinas : Ed. da UNICAMP, 1989.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAROLLE Paris:S, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue Française*, Paris, n. 38, 1978.

CHOMSKY, Noam. *Structures Syntaxiques*. Paris: Seuil, 1969.

CHOMSKY, Noam. In DILLINGER, Mike; PALÁCIO, Adair. Chomsky no Brasil. *Lingüística Gerativa: desenvolvimento e perspectivas. Uma entrevista com Noam Chomsky*. DELTA, São Paulo, v. 13, n. especial, 1997.

CORACINI, Maria José Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

CORNAIRE, Claudette; RAYMOND, Patrícia. *La production écrite*. Anjou: Les Editions CEC inc., 1994 e Paris: Clé International, 1999.

DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1989.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOSSE, François. *História do Estruturalismo: o Canto do*

Tema: Autonomia relativa

Cisne, de 1967 a nossos dias. São Paulo: Ensaio, 1994.

DUCROT, Oswald; SCHAEFFER, Jean-Marie. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Seuil, 1995.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods in research on teaching*. East Lansing: Michigan State University, 1985.

GALISSOT, Robert. Au-delà du sujet philosophique et psychanalytique, au-delà du sujet historique: sujet, sujet collectif et théorie sociale. *L'homme et la société*, Paris, n. 101, p. 5-16, 1991.

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

HAGÈGE, Claude. *L'homme de paroles: Contribution linguistique aux sciences humaines*. Paris: Fayard, 1985.

LANTZ, Pierre. Sujet de la connaissance et de la subjectivité. *L'Homme et la Société*. Paris, n. 101, p. 49-55, 1991.

MANGUEL, Alberto. *Une histoire de la lecture*. Toronto: Actes Sud, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *Sociologie*. Paris: Fayard, 1994.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.

PÉRY-WOODLEY, Marie-Paule. *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris: Hachette, 1993.

ROBINS, R. H. *Pequena história da Lingüística*. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1979.

Método: Pesquisa-ação

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.

ROSAT, Marie-Claude. A Propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. *Études de Linguistique Appliquée*, Paris, n. 81, 1991.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Lingüística Geral*. Bally; Sechehaye (orgs.). Trad. de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1997.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

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

VERÇOSA, Élcio. *A propósito dos textos didáticos na prática escolar*. Maceió: Catavento, 1999.

RENAUT, Alain. *L'individu: réflexions sur une philosophie du sujet*. Paris: Hatier, 1995.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Leitura e produção de textos: teorias e práticas na sala de aula. *Leitura*, Maceió, n. 21, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca da autonomia. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, n. 33, p. 7-21, 1999.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In ZOZZOLI, Rita Maria Diniz (org.). *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Atividades de reflexão gra-

Tema: Autonomia relativa

matical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In LEFFA, Vilson (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003.

Ensino de leitura na educação lingüística continuada de professores de português

Anna Maria Marques Cintra
Lílian Ghiuro Passarelli
PUC de São Paulo

Tema: Ensino da Leitura
Método: Pesquisa Avaliativa

Nota do organizador

Tema

Este capítulo é sobre o ensino da leitura. Observe as considerações que as autoras fazem no início do texto sobre o ensino tradicional da Língua Portuguesa no Brasil e a opção teórica apresentada sobre o ensino da leitura, envolvendo quatro níveis de estudo, o lexical, o enunciativo, o textual e o intertextual.

Método

Note que as autoras usam uma metodologia híbrida, com características da Pesquisa-Ação, mas definida como Método de Pesquisa Avaliativa. Essa metodologia, com base em Contandriopoulos, considera basicamente seis tipos de análise, envolvendo estratégias, intervenção, produtividade, efeitos, rendimento e implantação. Tente aprofundar seu conhecimento desse tipo de pesquisa, fazendo uma pesquisa na Internet, usando como palavras-chave *Pesquisa Avaliativa* e *Contandriopoulos*. (Wilson J. Leffa)

INTRODUÇÃO

Assumir o desafio da prática, apoiada em fundamentos teóricos capazes de indicar possibilidades de transformação no ensino escolar da leitura, tem sido nosso objetivo geral em cursos de capacitação de professores da escola pública de São Paulo.

A contribuição efetiva é de difícil dimensionamento, em face do tamanho da rede paulista (cerca de duzentos e cinquenta mil professores). Entretanto a repercussão dos trabalhos tem sido positiva, seja pelo número de professores que após a capacitação buscam cursos de especialização e mestrado, seja pela preferência manifestada pelas diretorias de ensino.

A indagação que tem conduzido os caminhos das nossas investigações e orientado os trabalhos de educação lingüística continuada, em língua materna, de modo especial no âmbito da leitura, pode ser assim configurada: como trabalhar a leitura em sala de aula numa perspectiva sócio-cognitiva interacional? Ou, dito de outra forma, como trabalhar a leitura em sala de aula a partir de contribuições dos estudos lingüísticos atuais?

Movidas pelo papel da Lingüística Aplicada, buscamos em publicações sobre leitura, particularmente voltadas para abordagens interacionistas, fundamentos para um trabalho teórico-metodológico, incluindo: diagnósticos feitos no primeiro contato; construção de materiais para oficinas; realização de oficinas para a vivência das propostas; solicitação de criação/recriação de novas propostas construídas pelos próprios cursistas e aplicadas junto a seus alunos; partilhamento dessas propostas no processo de capacitação; avaliação contínua.

Como nos apontaram os diagnósticos, os professores se mostram muito instigados a falar de gêneros textuais e acreditam que devem trabalhar com materiais diversos, desde textos literários até embalagens, considerando desta-

cadamente a mídia escrita. É, pois, nessa direção que buscamos reconstruir uma prática de leitura para o ensino fundamental e médio, sempre acompanhando o processo por análises crítico-reflexivas, que busquem, por um lado, “recompor” a auto-estima dos professores, que se tem mostrado muito baixa, e, por outro, oferecer textos e estratégias que possam mobilizá-los em torno de aspectos fundamentais no campo da leitura.

Este capítulo tem como objetivo específico apresentar, de forma descritivo-analítica, à moda de exemplo, uma das oficinas que levou em consideração diferentes gêneros textuais da mídia escrita, destinados à operacionalização de atividades de leitura. Na sua elaboração, esta oficina, como todas as que compuseram as quarenta horas de capacitação, pautou-se por:

- adequação dos textos ao contexto da capacitação;
- busca de textos potencialmente capazes de motivar nossos interlocutores;
- legibilidade dos textos, ou seja, por textos nos quais o autor foi cooperativo com o leitor.

No desenvolvimento das atividades, buscamos trabalhar com:

- diferentes possibilidades de leitura, passando da mera decodificação à leitura compreensiva, da leitura silenciosa à leitura em voz alta, do procedimento parafrásico ao comentário pessoal, da leitura obrigatória à leitura livre;
- identificação da intencionalidade dos autores, das variantes lingüísticas, dos recursos gramaticais e lexicais, da articulação com outras linguagens;
- reconhecimento de pistas deixadas por operadores argumentativos;
- intencionalidade do leitor frente às finalidades da leitura, lembrando desde fins pragmáticos até a função social da leitura, detendo-nos, naturalmente, no papel da escola;

Tema: Ensino da Leitura

- intertextualidade, com a história de leitura do leitor e com a informação nova e velha;
- interação leitor-autor e a instauração de sentidos.

O presente capítulo organiza-se em duas partes: na primeira, estão considerações sobre leitura que se iniciam por tendências tradicionais, passando, em seguida, para a apresentação da opção teórico-metodológica assumida. Na segunda parte, tratamos especificamente da metodologia adotada, fazendo algumas considerações preliminares, seguidas pela apresentação do trabalho prático-teórico da oficina-exemplo. Nas considerações finais, estão, em linhas gerais, as avaliações dos próprios cursistas, seguidas pela avaliação dos resultados que julgamos terem sido obtidos.

PARTE 1- DESCRIÇÃO DO ENSINO DE LEITURA DA TRADIÇÃO ÀS TENDÊNCIAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS ATUAIS

Do ensino tradicional de leitura

A partir do que se tem por pedagogia tradicional do ensino de leitura, observa-se uma prática em sala de aula que, a pretexto de dar conta de “interpretar” o texto, parte-se, por exemplo, de atividades voltadas à explicitação do significado de palavras consideradas de difícil compreensão. Isso ocorre tanto com o professor que se vale de textos avulsos, como com aquele que se utiliza do livro didático, no qual, em geral, o autor previamente já indica as palavras que merecem explicitação. Num e noutro caso, o ato de ler se torna extremamente limitador.

A par disso, o aluno, normalmente, deve responder a perguntas que reproduzem diretamente o texto ou a leitura do professor, o que caracteriza, naturalmente, um ensino reprodutor, segundo o qual os alunos “devolvem” o que

eles percebem ser a interpretação do próprio professor ou o que o manual pedagógico apresenta em forma de questionário cujas respostas são, por sua vez, esperadas segundo o que dispõe o livro do professor. Também não são raras as vezes em que a compreensão da leitura é avaliada a partir tão-somente da averiguação de habilidades leitoras voltadas à recuperação de informações explícitas, extraídas da superfície textual, tais como encontrar vocábulos ou seqüências textuais, relacionar expressões escritas e significados lingüísticos; em outras palavras, efetuar apenas uma operação de decodificação de sinais gráficos a partir do conhecimento que os falantes têm do sistema da língua.

Esses procedimentos prendem-se teoricamente a modelos frasais de tratamento lingüístico que concebem a língua como um sistema homogêneo, passível de ser estudado fora de seu uso. Nessa perspectiva também não se consideram outros elementos que não os estritamente lingüísticos, o que obriga o leitor a relegar vários outros fatores como a correlação com os sujeitos implicados no processo de leitura (autor e leitor), o contexto, a noção de sujeito, a natureza dos protagonistas do discurso, a situação deles no tempo e no espaço, o propósito da interação comunicativa.

Ficar no plano do texto, desconsiderando fatores do entorno, leva a reputar que o texto não passa de somatório de frases estanques. Ler, então, significaria, apenas, confirmar sentidos previamente estabelecidos.

Não cabe aqui tentar resgatar a origem desse ensino denominada genericamente tradicional, nem as causas que têm levado à visível defasagem do próprio modelo escolar que ainda teima em privilegiar conteúdos, aulas expositivas e avaliações apenas por meio de provas ao final de um dado momento. Esse tipo de prática, que alguns professores vêm perpetuando, nada mais é do que a reprodução de modelos a partir dos quais eles próprios foram formados. Mas é importante recuperar, ainda que de forma bastante geral, que o ensino de Língua Portuguesa de hoje reproduz

Tema: Ensino da Leitura

a função do ensino da década de 50 do século passado, quando, basicamente, se esperava

levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 1998, p.54).

A gramática era ensinada sob todo e qualquer pretexto: da fala, da escrita, da leitura e da própria gramática. Tratava-se de uma gramática normativa que nem sempre considerava os usos da língua, mas que agradava muito a comunidade escolar, como observa Meserani (1994, p. 13-14). Por meio dessa gramática e a partir dela, supunha-se que o aluno aprendesse a escrever. *“Mas como o ensino da gramática fez dela um objetivo em si, sem a preocupação de ser um instrumental do texto do aluno, tal texto acabou virando um teste para as correções gramaticais”*.

Na continuidade da linha histórico-temporal, por volta dos anos 60, a fusão gramática-texto foi acontecendo progressivamente. Gramática e texto – estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua – passaram a constituir uma disciplina com um conteúdo articulado. Essa articulação configurou-se de dois modos: ou foi na gramática que se buscaram elementos para a compreensão e para a interpretação do texto, ou foi no texto que se buscaram estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. *“Assim, nos anos 50 e 60, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece”* (SOARES, 1997, p. 12). Nessa mesma fase, os manuais didáticos começaram a incluir exercícios de vocabulário, de interpretação e de redação, do que se deduz que não mais seria da responsabilidade do professor a tarefa de formular exercícios e propor questões. O autor do livro didático passou a desempenhar as tarefas que deveri-

am ser da alçada dos professores que se resguardaram sob as orientações apresentadas. Essa postura de resguardo do professor é decorrente da época em que se intensificou o processo e depreciação da função docente, com a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, advinda do grande aumento de alunos. Gradativamente, instaurou-se o rebaixamento salarial e, como conseqüência, as condições de trabalho passaram a ser precárias. Os professores se viram obrigados a sair em busca de estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas foi transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios (cf. SOARES, 1997, p. 13).

Não se discute aqui a validade dessa inquestionável ferramenta de trabalho do professor que é o livro didático, mas também não se descarta a possibilidade de que os procedimentos ditados pelos manuais didáticos, não importa se direta ou indiretamente, consolidaram-se em uma *“seqüência de atos ritualísticos de forma tão codificada que, pela sua fixidez metodológica, criam automatismos inibidores para um projeto educacional centrado na interação e no desenvolvimento crítico dos educandos”* (CHIAPPINI *et alii*, 1995, p. 47).

Foi na década de 70 que, no Brasil, começou a se consolidar a lingüística aplicada como campo de investigação, em virtude de pesquisas referentes ao ensino de inglês como língua estrangeira e ao ensino de português, língua materna. O que se tinha, no primeiro caso, por aplicação de teorias lingüísticas para questões de ensino, como se pode verificar pelos temas das dissertações de mestrado produzidas, era, em geral, estudar um aspecto gramatical para poder ensiná-lo, ou levantar sugestões para produção de materiais didáticos. No segundo caso, o enfoque de pesquisa estava basicamente direcionado à descrição da língua portuguesa (cf. CAVALCANTI, 2004, p. 23).

Na sala de aula, prevalecia um ensino do português baseado prioritariamente na comunicação, relegando a segundo plano a concepção da língua como *sistema*; os

Tema: Ensino da Leitura

estudos acadêmicos enfocavam um quadro teórico referencial voltado para a análise descritiva da língua.

Concebendo-se a língua como comunicação, os objetivos das aulas de português passaram a ser pragmáticos e utilitários, atendendo assim a uma nova e grande camada da população escolar. O que se pretendia era desenvolver e aperfeiçoar o comportamento social do aluno como emissor e receptor de mensagens pela utilização e compreensão de códigos verbais e não verbais. Em lugar de estudo *sobre* a língua ou estudo *da* língua, surgiu uma preocupação voltada para o seu *uso*, com uma substancial minimização do trabalho com a gramática. Foi nesse mesmo período que teve início a problemática polêmica que ainda hoje e em muitos casos é observada: ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental? Em que proporção? Resalve-se que até esse momento não se cogitava tal proeza. Os textos que integravam os manuais já não eram escolhidos apenas por critérios literários, mas especialmente com destaque a critérios que levavam em conta a intensidade de sua veiculação em situações cotidianas como textos de jornais e revistas, histórias em quadrinhos – as mesmas histórias antes altamente rechaçadas pela escola em razão dos malefícios à redação –, textos publicitários, textos de humor etc., que dividiam o cenário com os textos literários. Com isso, o conceito de “leitura” sofre uma ampliação, como Soares explica:

Não só a recepção e interpretação do texto verbal, mas também do texto não verbal, a linguagem oral, outrora valorizada para o exercício da oratória, em seguida esquecida nas aulas de Português, volta a ser valorizada, mas agora para a comunicação no cotidiano – pela primeira vez aparecem em livros didáticos de língua portuguesa exercícios de desenvolvimento da linguagem oral em seus usos cotidianos. Tendo essa nova concepção da disciplina Português aparecido contemporaneamente ao grande desenvolvimento da indústria gráfica no Brasil, os livros didáticos são profusamente ilustra-

dos e coloridos, o que levou Osman Lins a caracterizá-los como “uma Disneylândia Pedagógica”, “um delírio iconográfico” (SOARES, 1997, p. 15).

Entretanto, por causa dos duvidosos resultados obtidos em relação à aprendizagem da língua, houve, em lugar de um ensino sistemático, uma pretensa comunicação, nem sempre sistematizada, que deu sua contribuição para o grau de ignorância do brasileiro em relação à sua língua. O próprio nome da disciplina escolar que vinha reproduzido em livros didáticos – Língua Portuguesa – sofreu alteração para Comunicação e Expressão, na tentativa inútil de alterar positivamente o ensino.

Na segunda metade dos anos 80, rejeitou-se a concepção de língua como comunicação e o seu ensino da era do “tudo pela comunicação”. O contexto político e ideológico de pleno processo de redemocratização, aliado às novas teorias lingüísticas que começavam a chegar ao campo do ensino de língua materna, não mais comportavam a comunicação pela comunicação. Ao longo da década de 80, o ensino foi objeto de vasta e detalhada investigação e os resultados obtidos desse esquadramento, hoje, compõem uma ampla bibliografia, que pode ser reunida em dois grupos complementares entre si, como mostra Geraldí:

De um lado, trabalhos de pesquisa, preocupados com análise, sob diferentes ângulos, de dados a propósito das práticas pedagógicas na área e de seus produtos – a leitura de textos (literários ou não), o ensino de gramática, a variação lingüística, a análise de redações, para citar apenas alguns dos temas desta variada bibliografia.

De outro lado, lastreando-se ou não nos resultados apresentados por tais pesquisas, passa a circular um conjunto de propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, cujo objetivo último é ultrapassar as constatações – a escola como ela é – para interferir na realidade e construir alternativas – a escola como poderia ser.

Tema: Ensino da Leitura

Novamente, os mesmos temas são retomados, sob diferentes enfoques, visando construir propostas de ensino-aprendizagem (GERALDI, 1997, p.17).

Com a riqueza dessas produções, muitos professores movimentaram-se, acompanhando seminários, participando de congressos, freqüentando cursos, adquirindo as tantas publicações da área. Também organizaram encontros, reuniões e acompanharam com apreensão o que se ia publicando em termos de “planos curriculares”. Alguns desses professores, de alguma forma, frente ao novo discurso em circulação, tentaram incorporá-lo a seu cotidiano de sala de aula.

Note-se a singularidade do que aconteceu durante os anos 80: reuniões de trabalhos que iam desde os trabalhos por excelência acadêmicos, aos de intervenção e associação de professores de diferentes níveis de ensino. Não há dúvida de que esses singulares acontecimentos de toda uma década são consequência da conjunção de diversos fatores históricos, uns mais diretamente ligados à realidade de após o golpe militar de 64, tais como: o movimento pela anistia, que restituiu a atividade política ao domínio público, trazendo de volta ao país os exilados políticos; a democracia passando “*a ser valorizada como um objeto em si e, com ela, a organização da sociedade e a participação no jogo eleitoral, mesmo sob limitações*”; o movimento das *Diretas Já*, marco culminante da luta pela redemocratização, pondo um ponto final à longa transição do ciclo militar rumo ao governo de estado civil (SCHWARCZ, 1998, p. 336).

Além desses fatores conjunturais, tivemos outros, em relação aos estudos da linguagem, que, de uma forma ou de outra, foram possibilitados pela confluência de interesses de estudos e movimentos práticos. Nesse sentido, as perspectivas teóricas passam a ser utilizadas nos estudos da linguagem (ou das linguagens), com novos temas e novos pontos de observação dos fenômenos. Geraldi (1997, p. 18) cita alguns desses elementos:

- a relação pensamento e linguagem é posta sob escrutínio e a importância desta na constituição daquele é (re)afirmada;
- os estudos relativos às variedades lingüísticas são aliados às hipóteses estabelecidas nesta relação – pensamento e linguagem;
- discurso e texto passam a ser unidades de estudos à medida que se esgotavam as possibilidades de explicação dos fenômenos com base no enunciado;
- os estudos literários passam a confrontar diferentes leituras dos mesmos textos e incorporam o leitor como categoria tão importante quanto texto e autor;
- a questão do sujeito é retomada por diferentes áreas do conhecimento.

Desse modo, a disciplina *Português, ou Língua Portuguesa*, passou a receber toda uma sorte de contribuição das ciências lingüísticas, o que provavelmente só se configurou como sua característica fundamental a partir dos anos 80. Na verdade, houve vinte anos de gestação, talvez por conta de uma necessidade de amadurecimento dessas ciências no ensino universitário e na pesquisa que favorecesse sua aplicação no ensino fundamental e médio. Assim, as ciências lingüísticas foram introduzidas nos currículos de formação inicial de professores desde os anos 60: a princípio, *Lingüística Geral*, tempos depois a *Sociolingüística* e, ainda depois, a *Psicolingüística*, a *Lingüística Textual*, a *Pragmática*, a *Análise do Discurso* adentraram as escolas, nos anos 80, “aplicadas” ao ensino de português. Desde então são várias as interferências expressivas de tais ciências nas aulas de língua materna (cf. SOARES, 1997).

Logo que a Lingüística passou a compor os currículos das faculdades de Letras e afins, a relação que se estabeleceu entre ela e o ensino de língua, por ter ficado no âmbito de fornecer técnicas, em muitas circunstâncias,

Tema: Ensino da Leitura

promoveu alguns equívocos. Possenti e Ilari (1992, p. 11) oferecem como exemplo técnicas do tipo “como ensinar sintaxe a partir de uma certa teoria sintática”, ou “como trabalhar com texto a partir de uma certa teoria de compreensão”.

Não há, aqui, a pretensão dar conta da abrangência do elenco das causas subjacentes ao ensino deficitário. O que se pode dizer é que de meados para o final dos anos 90, em virtude do que se convencionou chamar de crise da linguagem (Rocco, 1981), em se tratando do ensino de língua portuguesa no Brasil, com alunos caracterizados por um baixo desempenho lingüístico e professores nem sempre bem formados que se sentiam impotentes por não conseguir lidar com os conteúdos curriculares, aconteceu uma espécie de mobilização em vários segmentos da sociedade com um aumento significativo de cursos das mais variadas naturezas para o profissional em serviço.

Como o ensino de inglês também acumulava uma série de fracassos, por esses mesmos anos 90, alguns lingüistas brasileiros, entre os quais Moita Lopes (1996), saíram em defesa de um ensino de leitura mais produtivo. A justificativa para esses fracassos decorria de uma série de argumentos, dentre os quais também estava a má formação de professores e o despreparo da própria escola, expresso, por exemplo, na superlotação das salas de aula, na ausência do aparelhamento mínimo necessário etc.

A leitura passa a ser assim a habilidade mais importante a ser desenvolvida, pois é nela, com ela e a partir dela que tudo acontece na sala de aula.

Resta indagar: que modelo se encontra mais adequado para a educação continuada de professores de português?

Perspectivas de ensino de língua que cuidam prioritariamente da forma, de “como” dizer, relegam a segundo plano, desconsiderando, muitas vezes, mesmo o que deveria ser feito em relação à finalidade, ao “para quê” dizer, a quem dizer, por que dizer. O professor sabe que precisa

ensinar seu aluno a escrever de acordo com a norma da língua padrão, mas essa é uma exigência de ordem social, não propriamente de desenvolvimento de competência lingüística. O objetivo da escola, todavia, não se restringe a uma exigência social. Com isso, pode-se anular o que há de dialógico e interacional na linguagem, desvirtua-se a própria finalidade da escrita: um ato de interlocução que se dá em situações sociais e em que a língua é tida como um fenômeno funcionalmente heterogêneo.

Por uma opção teórico-metodológica sobre leitura

Para um trabalho produtivo com leitura em sala de aula, ainda que se saiba não existir uma fórmula ideal, nem mesmo um conjunto de procedimentos infalíveis, talvez um princípio inicial seja necessário: são diversos os perfis de leitores, ou seja, não se pode esperar que todos leiam da mesma forma, utilizando as mesmas estratégias, na mesma ordem.

Em termos de educação continuada, impõe-se um trabalho que dê conta de aspectos teóricos sobre leitura, de estratégias facilitadoras de sua condução didática e de flexibilidade sobretudo quando se pensa no leitor iniciante. Com efeito, trabalhar com leitura coloca o professor diante de um tema geral multifacetado e complexo que, como ressalta Geraldi (1988, p. 80), impõe levar em consideração quatro níveis de estudo estritamente lingüísticos: o lexical, o enunciativo, o textual e o intertextual.

O campo do léxico: é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações; é nele que *“o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção”* Geraldi (1988, p. 80). Para compor um texto, a escolha do léxico, que não é neutra, responde a estratégias da enunciação, e, em função dessa escolha, obtêm-se pistas que remetem à configuração de uma dada área, como é o caso, por exemplo, do vocabulário da economia, do direito, da terminologia da informáti-

Tema: Ensino da Leitura

ca, dentre outros. Como o significado da expressão depende do contexto em que é empregada, o leitor adapta ou formula hipóteses para conferir significação às palavras, o que revela que, desde esse nível, já se produzem significações. Mas, observem-se as duas vias de direção que essa produção de significações apresenta:

ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho o constitui leitor e assim sucessivamente (GERALDI, 1988, p. 80).

O campo do enunciado: como a frase é uma relação de predicação independente de contexto, de situação, e o enunciado é uma relação predicativa determinada, localizada numa situação, é o enunciado que importa mais para a leitura, pois é por meio dele que o produtor do texto oferece ao leitor as coordenadas com as quais buscará estabelecer uma relação entre o enunciado e o acontecimento representado por ele. Na situação de enunciação, o próprio ato de enunciar já se constitui como um acontecimento, e, como tal, deixa suas marcas no enunciado. Ao serem retomadas pelo leitor, essas marcas são sinalizações que, apesar de não serem suficientes por si só, são necessárias para a produção da significação. Aqui, mais uma vez, as duas vias de direção:

o leitor não apenas se constitui por suas leituras, mas está já presente no próprio processo de produção do texto (objeto) que será lido, e enquanto leitor virtual, ele é co-enunciador do texto. Enquanto leitor real, ele é o enunciador da significação que construiu em sua leitura, e o outro (o autor) passa, neste momento, a co-enunciador. (Gerald, 1988, p.80)

O campo do texto: como o texto não se compõe em um simples somatório seqüencial de frases ou enunciados,

é preciso levar em conta os mecanismos de coesão e coesidade que lhe asseguram uma dimensão seqüencial. Daí o texto ser um objeto lingüístico observável a partir de sua organicidade, cujos princípios gerais de produção e funcionamento se dão em nível superior à frase. Bronckart (1999, p. 75) complementa ao afirmar que texto é “*toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)*”. Isso se constitui numa perspectiva sócio-interativa e histórica que considera não só que os textos apresentam traços distintivos formais, mas também funcionais, comunicativos e interacionais.

O campo do intertexto: um texto sempre dialoga com outros textos, retomando outras vozes. Daí Barthes (*apud* VIGNER, 1988, p. 32) dizer que o “texto redistribui a língua. Uma das vias dessa desconstrução é permutar exatos que existiram ou existem em volta do texto considerado e finalmente dentro dele; todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis”.

Na perspectiva de Bakhtin, o texto se define como:

- objeto de significação;
- produto da criação ideológica do que estiver subentendido, ou seja, o texto não existe fora da sociedade, mas só existe nela e não pode ser reduzido à materialidade lingüística ou dissolvido na subjetividade daquele que o produz ou interpreta;
- objeto dialógico, uma vez que propicia o diálogo entre os interlocutores e o diálogo com outros textos;
- objeto único, irreproduzível, não reptível (cf. BARROS, 1997, p.28-29)

Em consonância com Geraldi (1988), pode-se dizer que trabalhar a leitura, considerando os elementos lingüísticos do texto, não implica ficar na superfície textual apenas decodificando sinais gráficos. Há uma interação entre texto e leitor, que, longe de passivo, interage com o texto a

Tema: Ensino da Leitura

partir de suas representações individuais, seus conhecimentos prévios, seu contexto social, e por aí afora. Daí se dizer que cada um lê de acordo com suas possibilidades, com seu perfil, com seu estoque de conhecimentos.

Por isso assumimos, em nossas intervenções de educação continuada junto a professores de Língua Portuguesa, que a leitura é um processo de construção de sentido e, para dar conta desse processo complexo e multifacetado, precisamos nos valer de uma perspectiva sócio-cognitiva interacional.

Além dos níveis lingüísticos, esse papel ativo do leitor rumo à construção da compreensão – a grande finalidade da leitura – envolve, interativamente, uma série de aspectos cognitivos, ativando:

- esquemas mentais, pelo uso das memórias de trabalho e de longo prazo que permitam um repertório a partir da experiência de vida do leitor, de seus conhecimentos acumulados (enciclopédicos, culturais, costumes);
- estratégias eficazes de processamento de texto, pelo uso de operações mentais para processar a informação visual para lidar e acionar os processos mentais que levam o leitor a construir os sentidos.

Observa-se que esse processo interativo é também compensatório, já que, quando uma fonte de conhecimento falha, outra procura compensar aquela deficiência. Ou seja, há a utilização de forma interativa e compensatória de todos os conhecimentos necessários para atribuir sentido ao que se lê.

As estratégias de leitura são de duas naturezas: as cognitivas e as metacognitivas. As *estratégias cognitivas* são de natureza interna, inconscientes e se desenvolvem a partir do início da aquisição da leitura. Com o tempo e a prática se aperfeiçoam e conduzem o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos que ocorrem durante a leitura, daí serem de difícil observação e controle.

As *estratégias metacognitivas* são de natureza externa, por isso mais fáceis de serem observadas e controladas, na medida em que exigem do leitor desautomatização e monitoramento consciente. Segundo Goodman (1987) correspondem a estratégias de:

- **predição** que expressam a capacidade do leitor de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão;
- **seleção** que põem em jogo a habilidade do leitor para selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão, em face dos propósitos da leitura;
- **inferência** que acionam os meios pelos quais o leitor completa a informação, utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios;
- **confirmação** que facultam verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas;
- **correção** que possibilitam ao leitor, uma vez não confirmada a predição, retroceder no texto a fim de levantar outras hipóteses e buscar outras pistas, sempre na tentativa de encontrar o sentido do que lê.

Goodman (1987) admite que o processamento de leitura é o mesmo para todas as línguas, isto é, que os leitores sempre se valem do mesmo conjunto de estratégias, independentemente dos idiomas que utilizam.

Outro aspecto importante, em relação ao uso de estratégias para o processamento da leitura, é o **componente discursivo**, defendido por Kintsch e van Dijk (1985), que vem ratificar o **conhecimento textual** como elemento necessário à compreensão durante o ato de ler. Nessa perspectiva, vale lembrar, também, a chamada **competência comunicativa** preconizada por Hymes (1971) que amplia a noção de competência lingüística defendida por Chomsky.

Tema: Ensino da Leitura

Coste (1988, p. 15) dá sua contribuição, ao enfatizar que, para além do domínio da língua, do conhecimento de mundo e do conhecimento enciclopédico, há que se levar em conta uma *capacidade textual* definida como “*saberes e habilidades relativos aos discursos e às mensagens enquanto seqüências organizadas de enunciados*”, em que se observam os elementos retóricos e argumentativos dos vários textos.

Como os textos utilizados na vida em sociedade têm *formatos, estruturas e intenções* variados, a prática pedagógica para formar leitores proficientes tem de desenvolver experiências de leitura que promovam o uso de estratégias por meio dos mais variados gêneros textuais, uma vez que o uso eficaz das estratégias de leitura está relacionado com o gênero que se lê e o propósito de leitura que se tem em mente.

PARTE 2 – EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA PARA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CONTINUADA

Preliminares

Reverendo nossos trabalhos de capacitação de professores de português em leitura¹, por um lado à luz de estudos sobre métodos de pesquisa, e, por outro, a partir de trabalhos publicados sobre o ensino de língua portuguesa, vemos que falta à área clareza terminológica em relação a esse ponto. Isso não nos assusta, quando sabemos que também entre metodólogos os termos não são nem consensuais, nem muito transparentes.

¹ Mencionamos apenas os desenvolvidos junto à Secretaria de Negócios da Educação do Estado de São Paulo: 1997-1998: ensino fundamental nível 2 – 1400 professores; 2000: ensino médio e fundamental - 6.000 professores; 2001: ensino fundamental nível 1 - 400 professores; 2003: nível médio – 400 professores; 2004: nível médio 400 professores.

Na área de língua materna, em particular, o problema normalmente vem contornado por termos como “abordagem” ou “análise”. Assim, passando em revista autores e mesmo o nosso trabalho que vem dando certo em termos práticos, na rede pública estadual paulista, nos ocorre tomar como referência Contandriopoulos et al. (1994) e denominar a Metodologia por nós usada como Método de Pesquisa Avaliativa, que se configura num trabalho que parte de levantamentos prévios quanto às dificuldades encontradas pelos professores para ensinar seus alunos. Para elaborar atividades prático-teóricas utilizadas em cursos de educação lingüística continuada sob nossa responsabilidade, consideramos os dados levantados e nos baseamos em autores que trabalham a linguagem não só como *forma de interação*,

mas como processo interacional entre sujeitos que usam a língua em suas variedades para se comunicar, para exteriorizar pensamentos, informações, e, sobretudo, para realizar ações com o outro, sobre o outro. É ter a linguagem como atividade constitutiva histórica e social, realizada por sujeitos que interatuam a partir de lugares sociais estabelecidos pela sociedade em questão, o que não descarta a liberdade de cada sujeito, pois cada sujeito se constitui diferente do outro (PASSARELLI, 2004, p. 61-62).

A investigação levada a efeito tem se concretizado numa prática realizada por meio de oficinas junto a professores da rede pública estadual de São Paulo, nas quais temos optado por trabalhar possibilidades de ensino de leitura a partir dessa concepção de linguagem, além da literatura especializada.

Assumimos, também, que todo o material teórico utilizado nas oficinas destina-se a ser reoperacionalizado pelo professor-cursista em sua sala de aula para alcançar a finalidade pretendida, evitando o risco de fazer da teoria o centro das atenções, em lugar do fazer reflexivo.

Tema: Ensino da Leitura

Como uma das tarefas dos cursistas tem sido criar novas atividades, compatíveis com seu universo de trabalho, aplicá-las e compartilhar no grupo os resultados, isso tem permitido detectar acertos, falhas e carências, que direcionam nosso olhar analítico para (re)avaliar continuamente nossas propostas.

Bem por isso, talvez nossa metodologia fique, mesmo, entre as metodologias híbridas. O que é evidente é que tudo se passa no âmbito da Pesquisa Qualitativa, na medida em que se centra, especificamente, no tratamento metodológico da dimensão de qualidade do ensino da leitura em língua materna. Mas, provavelmente, carregue consigo algo de híbrido, ao valer-se da hermenêutica, no encaixe de estratégias capazes de levar o professor-aluno a buscar sentidos não explícitos diretamente nos textos; da fenomenologia, ao pautar-se pelo respeito à realidade do ensino, abrindo espaço para revisões que a respeitem; ou mesmo da fenomenologia hermenêutica, levando em conta o processo interpretativo que inevitavelmente se opera quando os fatos da experiência vivenciada são capturados, percebidos *na e pela* linguagem.

Propomos, pois, um Método de Pesquisa Avaliativa, explicitando que ele exige a observância de uma análise:

- **de estratégias** que sejam compatíveis com os problemas do ensino, previamente identificados;
- **da intervenção**, tendo em vista ir verificando, em processo, se os objetivos estabelecidos estão sendo alcançados;
- **da produtividade**, para verificar se os recursos utilizados otimizam a tarefa de ensinar determinados conteúdos específicos;
- **dos efeitos** alcançados, por meio de reaplicações, pelos professores, em situações autênticas de ensino, ou seja, junto a seus alunos;
- **do rendimento** para verificar o custo-benefício da intervenção;

- **da implantação**, tendo em vista avaliar como e por que os efeitos variam conforme os contextos situacionais, o que é fundamental, para não se cristalizar procedimentos em função de métodos, mas adequá-los às populações a partir de determinados parâmetros.

Na construção de um aparato teórico-metodológico capaz de contribuir a contento para o desafio do trabalho no contexto da educação continuada de professores de português, temos assumido diferentes gêneros textuais e simulado diferentes finalidades de leitura.

A pesquisa desenvolvida quase simultaneamente a intervenções práticas propiciou um movimento de diagnósticos, proposições, aplicações e, eventualmente, (re)direcionamentos, em razão do nosso olhar atento à seleção de métodos, referenciais teóricos e estratégias, que pudessem atender às necessidades e expectativas dos diferentes grupos de professores.

A articulação entre prática e teoria que nos tem guiado não intenciona preencher lacunas advindas da formação inicial dos professores, menos ainda fornecer “receitas” de como proceder. Pelo contrário, todo o trabalho tem se pautado pela busca constante de caminhos que venham a proporcionar situações concretas de ação-reflexão-ação, na expectativa de que isso provoque transformações na prática do professor.

Bem por isso, ao longo de oito anos, tendo já capacitado 8.600 professores da rede pública estadual de São Paulo, temos trabalhado com oficinas que, ao privilegiar o fazer reflexivo, levam o professor-aluno à experimentação e nos permitem ver, concretamente, nossos diagnósticos e proposições serem testados.

Não há dúvidas quanto à necessidade de “atualização” teórica e metodológica dos profissionais. No entanto, ela se dá por meio de atividades desenvolvidas durante as oficinas, que se compõem de um fazer articulado com informações essenciais e reflexões teóricas suficientes para

Tema: Ensino da Leitura

que os professores criem ou recriem novas atividades a partir das que foram trabalhadas, adequando-as a suas salas de aula.

Como resultado de diagnósticos realizados, verificamos que a maioria dos professores tem em torno de dez anos de magistério, o que nos aponta uma população que se formou no período de transição de um ensino pautado pela comunicação e um ensino que pretende minimizar o enfoque ao nível frasal, direcionando-se para o texto.

Especificamente com relação à leitura, a maioria absoluta diz gostar de ler, embora muitos professores explicitem não dispor de tempo para leitura, o que pode tanto ser real, como expressar apenas o tipo de resposta admitida pelo informante como a esperada pelo pesquisador. Em função dessa dúvida, temos tido grande preocupação com a seleção dos textos, o que nos tem levado a escolher, preferencialmente, textos integrais que possam mexer com a auto-estima do professor, com a importância da leitura, com diferentes gêneros.

Com relação a textos e procedimentos, em geral os professores nos informam que utilizam diferentes gêneros textuais, que preferem deixar que seus alunos escolham o que ler e que trabalham mais com leituras coletivas do que com leituras individuais. Mas, ao iniciar as atividades, verificamos que a variação de gêneros é feita, freqüentemente, de forma aleatória e sem clareza de como trabalhar com diferentes textos, escolhidos pelo aluno ou indicados pelo professor. E isso, de certa forma, interfere no resultado que não difere pelo fato de ser leitura coletiva ou individual.

Como atualmente é unânime a orientação de que o professor trabalhe com diferentes gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, receba o professor essa orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ou de cursos de capacitação, ele acaba por declarar que se vale de diferentes gêneros com freqüência para suas aulas. Mas, quando trabalhamos nas oficinas atividades que contem-

plam análise de diferentes gêneros, percebemos que nem tudo está claro para o professor. Se não raras vezes o professor não identifique gêneros do cotidiano comunicativo, como ele pode dar conta de trabalhar a leitura crítica com seus alunos?

Mas o que mais nos impressiona nos contatos com os professores tem sido a falta de consciência de que cabe à escola e ao professor uma tarefa específica de ensino de leitura. Com efeito, as dificuldades percebidas em relação à leitura ficam por conta de fatores alheios a ele, professor, tais como: o desinteresse dos alunos e das famílias pela leitura, a dificuldade dos alunos para adquirir livros, a falta de bibliotecas escolares. É praticamente nula a assunção da parte do professor que lhe faltam recursos metodológicos e/ou estratégias de ensino para que possa dar conta de suas incumbências.

Em relação à verificação de leituras, informam se valer, prioritariamente, de discussões orais em sala, de trabalhos em grupo, de seminários, em lugar de provas e fichamentos. Entretanto, ao que tudo indica, as formas de verificação não são conduzidas com objetividade, gerando resultados pouco significativos.

E as sugestões que fazem para melhorar o ensino da leitura confirmam que o professor não tem clareza de onde estão os grandes entraves para esse ensino, e acabam culpando os alunos, as famílias, a sociedade e, em nenhum momento, assumem sua própria dificuldade metodológica. Os aspectos mais mencionados por eles para melhorar as condições de ensino da leitura são: mais cursos de capacitação para professores, classes menores, criação de espaços na rotina escolar para que possam trocar experiências sobre leitura; acesso a outros materiais diferentes de livros; trabalho de leitura a partir das preferências dos alunos que são, segundo os professores, livros de aventura, revistas em quadrinhos, jornais, revistas em geral.

As questões acima se configuram em preocupações a serem contempladas nas oficinas e orientam os objetivos

Tema: Ensino da Leitura

traçados em cada curso de capacitação, nos quais são assinalados aspectos que dizem respeito a dois planos:

Plano teórico:

- Refletir sobre a noção de gênero textual para trabalhar a língua em funcionamento.
- Conceber a leitura, numa concepção interacional, como processo de construção de sentido pelo leitor, a partir dos índices colocados pelo autor do texto;
- Rever o conceito arraigado de que o texto escrito é sempre bom e que o não entendimento decorre apenas de limitações do leitor.
- Ultrapassar a chamada teoria do *achismo* e trabalhar com as marcas presentes no texto e com inferências autorizadas.

Plano estratégico:

- Escolher textos e temas adequados à faixa etária dos alunos, às condições da escola, às necessidades emergentes no grupo;
- Vivenciar possibilidades diferenciadas de leitura, em função de gêneros e finalidades preestabelecidas.
- Priorizar atividades epilingüísticas em detrimento das metalingüísticas.
- Discutir, a partir de textos, sua organização, finalidade social e apropriada função da escola no ensino da leitura.

Do trabalho prático-teórico

Sabemos pelos diagnósticos que os professores estão desencantados com propostas que lhes impõem novidades teóricas, sem base suficiente para transformá-las em práticas eficazes. Assim, assumimos que na elaboração do material das oficinas o ponto de partida preferencial seja o texto. A partir dele são feitas atividades que pouco a pouco vão sendo teorizadas em linguagem acessível ao professor

distanciado das lides acadêmicas.

Também a organização do material não segue um roteiro fixo. Pelo contrário, a cada processo de capacitação, toma-se um determinado ponto de partida e efetiva-se a criação do material das oficinas, levando-se em conta seleções que buscam motivar e dinamizar o trabalho, em função de características levantadas de cada grupo de professores-cursistas.

Do conjunto do material já elaborado para oficinas de leitura, selecionamos um, apenas para proceder à apresentação de ações e considerações teórico-metodológicas.

Admitindo ser a leitura do texto verbal essencial para o desenvolvimento dos alunos no ensino escolar, tendo em vista estimular o debate e o julgamento crítico, essa oficina foi denominada *Leitura crítica de diferentes gêneros textuais*. Optamos por gêneros jornalísticos por causa de ser esse um estudo de incontestável relevância social, bem como da possibilidade de com ele se contribuir para a formação do cidadão crítico.

Uma ressalva importante: é claro que o trabalho com o jornal em sala de aula seria mais interessante se fosse feito com o jornal do dia, pois as notícias envelhecem de um dia para o outro. Mas o que mais nos interessa, na verdade, não são as notícias do dia e sim textos da mídia massiva escrita, que, pela sua facilidade de acesso e pelo seu caráter relativamente atemporal possibilitam desenvolver atividades de análise lingüística nas oficinas, facultando aos professores recriações com outros textos.

Como temos observado dificuldades dos professores em identificar as características inerentes a determinados gêneros jornalísticos, não temos nos preocupado com questões de ordem meramente taxionômica; antes, direcionamos o trabalho para a identificação de características que devem ser devidamente descritas para uma reflexão sobre possibilidades de trabalho em sala de aula a partir da escolha de gêneros que sejam relevantes e úteis para se ensinar linguagem.

Tema: Ensino da Leitura

Outros aspectos que nos levam a optar pelos gêneros que estão na oficina-exemplo advêm do fato de que os manuais pedagógicos os adotam cada vez com maior frequência, além de serem propícios para atividades de análise lingüística que desenvolvam a habilidade leitora.

Assim, a oficina é composta por um painel de gêneros variados, retirados do jornal Folha de S. Paulo: *Gregos e Troianos*, crônica de Carlos Heitor Cony; *A teoria de Darwin*, charge de Angeli; *À moda antiga* e *Computadores e educação*, cartas de leitores; fotos-legenda da primeira página; *Nobel oportuno*, editorial; e Hugo, tirinha de Laerte. Mencionamos os textos escolhidos, apenas para mostrar a diversidade de gêneros trabalhada, e notificamos que, como este espaço não nos permite, comentaremos com mais especificidade somente um deles.

Considerando que não se trabalha leitura sem ler, a primeira tarefa do cursista consiste em, independentemente de qualquer explicação, fazer a leitura de cada um dos textos, imediatamente seguida de comentários provocados pelo capacitador. Nossa prática tem mostrado que a leitura pelo capacitador se constitui numa estratégia que se pode ter como mais motivadora, pois, por ser preparada para a situação, costuma ser mais expressiva.

Gregos e troianos
CARLOS HEITOR CONY

RIO DE JANEIRO – Não me darei ao respeito de ver "Tróia", a mais recente, mas não a última, superprodução do cinema, sobretudo numa data como a de hoje, que a tradição mais recente dedica aos namorados. O rapto de Helena, que provocaria a guerra entre gregos e troianos, nunca me sensibilizou.

Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo virou metáfora quando se pensa em presente de grego.

Dos meus tempos de seminário, sempre desdenhei a "Ilíada", preferindo a "Odisséia", maior empatia com Ulisses do que com Aquiles e com o meu xará troiano. E, entre Helena e Penélope, se tivesse de escolher, ficaria com esta última, que não seria a mais bela, mas era fiel e, sobretudo, sabia esperar.

O amor, no fundo, é uma espera, longa às vezes, longuíssima quase sempre. Nada mais antiamor do que a pressa, a afobação. Antes dos gregos, os judeus tiveram Jacó, que não era rei de Tróia nem viajante, mas simples pastor que serviu sete anos a Labão, pai de Raquel, serrana e bela, mas não servia ao pai, servia a ela, pois a ela só por prêmio pretendia. Como sabemos, Labão usou de cautela e, em lugar de Raquel, deu-lhe Lia. Nem por isso Jacó tirou o time de campo, começou a servir outros sete anos e mais serviria se não fosse para tão longo amor tão curta a vida.

Voltando a Homero, num cruzeiro pelo Mediterrâneo, passei por lugares que marcaram a aventura de Ulisses. Avistei Ítaca, um pouco maior do que a nossa Paquetá, e não me emocionei. Mas, lá para cima, nas águas que estouraram do seio daquelas rochas que cercam Positano, nem precisei me amarrar como o herói da Odisséia no mastro do Costa Romântica para não me precipitar no abismo onde as sereias me chamavam com seus pérfidos cantos. O amor sabe a hora.

Carlos Heitor Cony

Romancista e cronista, é também colunista da Folha.

Tema: Ensino da Leitura

Feita a leitura e os comentários livres de todos, o quadro-síntese que segue orienta os professores-cursistas quanto a alguns dos aspectos teóricos subjacentes à atividade de leitura do texto de Cony.

<p>Gregos e troianos ↓ Título: primeira porta cognitiva do texto.</p> <p>... <i>nem precisei me amar-rar como o herói da Odisséia no mastro do Costa Romantica</i></p>	<p>Um percurso de leitura a partir do texto de Cony: para falar de amor, no Dia dos Namorados:</p> <p><i>O texto carrega em si marcas da intencionalidade do autor e das possibilidades de leitura do leitor.</i></p> <p><i>Grego:</i> subs. - o natural ou habitante da Grécia. Sinônimo: heleno (poét.). Língua indo-européia falada na Grécia e na parte grega da ilha de Chipre adj. - da, ou pertencente ou relativo à Grécia (Europa) ou ao grego. Fig. Obscuro, ininteligível: <i>Isto para mim é grego: não entendo nada.</i></p> <p><i>Troiano:</i> subst. - o natural ou habitante de Tróia; adj. - de, ou pertencente ou relativo a Tróia, antiga cidade da Ásia Menor. (cf. Dicionário Houaiss)</p> <p>Gregos e troianos: Pessoas pertencentes a dois partidos ou grupos contrários: <i>Astuto, procura agradar a gregos e troianos.</i></p> <p>Inferência: Além, naturalmente, do primeiro nível de compreensão, que dá conta do sentido das palavras no texto, o conhecimento prévio do leitor viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão. Trata-se da operação pela qual o leitor estabelece uma relação não explícita, no texto, entre dois elementos desse texto que ele busca compreender e interpretar. Para tanto, o leitor se vale de suas competências lingüística e comunicativa, seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios.</p> <p>Não se trata a leitura de um ato solitário. O leitor é tomado como parceiro no processo de leitura, uma vez que ele nunca é passivo frente ao texto, por outro, ele aciona seus comandos mentais a partir daquilo que o autor lhe oferece (Jouve, 1993³). Leitura “é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros” (Soares, 1991: 18).</p>
--	---

Havia um Heitor na história, um cavalo de pau e um calcanhar atribuído a Aquiles. Nada emocionante, haveria mulheres mais belas do que Helena, Heitor teve o cadáver arrastado diante dos muros da cidade e o cavalo virou metáfora quando se pensa em presente de grego.

A concepção de leitura como processo de construção de sentido(s) se dá na interação texto-leitor. Nesse processo, o conhecimento prévio exerce um papel de fundamental importância.

Além do primeiro nível de compreensão, que dá conta do sentido das palavras no texto, o conhecimento prévio do leitor viabiliza as inferências que ele vai fazendo enquanto lê, aumentando o grau de sua compreensão.

Cavalo-de-tróia → Alusão ao imenso cavalo de madeira que, visando a tomar Tróia, os gregos arditamente construíram, a conselho de Ulisses, enchendo-lhe o bojo de soldados armados e mandando-o de presente aos troianos.

Presente de grego → presente ou oferta que traz prejuízo ou aborrecimento a quem a recebe; inimigo encoberto, que se insinua numa instituição ou família para ocasionar-lhe a ruína. [Cf. cavalo-de-tróia].

Intertextualidade:

Todo texto é um intertexto; outros textos estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas mais ou menos reconhecíveis.

(Barthes, *apud* Vigner, 1988: 32)

Noção de intertextualidade: diálogo entre textos, presente num mesmo texto, caracteriza-se por ser uma escritura na qual se lê o outro. A palavra é a mediadora entre o texto e o ambiente histórico-cultural, inter-relacionando os sujeitos – produtor/leitor –, num dado contexto situacional.

Diálogo intertextual: a escritura como um espaço de subjetividade e comunicabilidade, uma vez que todo e qualquer texto resulta da leitura de outros textos-leitura da sociedade, do momento histórico, de outras obras que o escritor ou falante inclui na sua própria obra ou se opõe àquelas. “Poderíamos, então, dizer que um texto qualquer seria o resultado do entrecruzamento de uma série de outros textos, de outros ‘autores’, outros indivíduos, diferentes grupos ideológicos” (Coracini, 1987: 261).

Papel da intertextualidade → essencial à legibilidade não apenas do texto literário, mas de todos os outros textos.

Importante salientar que, mais recentemente, temos observado uma boa receptividade dos professores-cursistas em relação à citação das fontes bibliográficas devidamente referenciadas e do quadro que relaciona a prática à teoria a

ele subjacente.

Observe-se que, para explorar os aspectos conceituais acerca do processo da leitura, o capacitador sempre que possível relaciona esse trabalho às peculiaridades do gênero em questão.

Na oficina, a montagem do fac-símile da primeira página do jornal ficou ao lado do editorial, como apresentamos aqui, para que a atividade de análise trouxesse à baila a perspectiva da foto-legenda como “uma unidade dependente e ao mesmo tempo autônoma no jornal”, segundo Bonini (2005, p. 70), que pode ser entendida como parte de um texto, como em reportagem, por exemplo, mas que também pode ser interpretada como um gênero autônomo, “*pois, por um lado, pode acompanhar praticamente todos os gêneros do jornal (e, nesse caso, não seria um componente característico de nenhum deles) e, por outro, ela pode acorrer conjugada a mais de um texto* (BONINI, 2005, p. 70),”.

Para trabalhar as especificidades dos gêneros trabalhados, propomos um exercício que busca analisar as características centrais dos textos anteriormente lidos. De acordo com suas possibilidades, o professor analisa cada um dos textos (exceto as fotos-legenda), apontando: gênero textual; suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado); veiculação ou tipo de situação comunicativa em que o gênero se situa; função social ou propósitos; natureza da informação ou conteúdo (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); tipo(s) textual(is) em predominância (heterogeneidade tipológica); relação entre participantes da situação comunicativa; nível de linguagem predominante.

Depois dessa etapa, apresentamos aparato teórico sobre o assunto em tela, a partir da sistematização a seguir (cf. PASSARELLI, 2004, p. 62-4).

Método: Pesquisa Avaliativa

Gênero textual	Funda-se em critérios externos: sócio-comunicativos e discursivos. Um texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas. A variação dos gêneros pode decorrer por conta da época (epopéia, cantigas [de maldizer, de amigo], chat, fax, e-mail), das culturas (cordel, desafio, haikai), das finalidades sociais (entreter, informar).
Suporte (de onde, materialmente, o texto foi retirado).	Suporte ou ambiente em que o texto aparece = meio material da mensagem e redes técnicas e humanas que lhe permitem circular. Dimensão mediológica: o modo de existência material e o modo de difusão de um texto intervêm na sua constituição. Não se separa o que é dito das condições institucionais do dizer.
Veiculação ou tipo de situação comunicativa em que o gênero se situa	O texto veicula numa situação pública? Privada? Corriqueira? Solene? Íntima?
Função social ou propósitos.	Os propósitos comunicativos podem se desdobrar em: <ul style="list-style-type: none"> ▪ função estética: entreter, elogiar, sensibilizar, provocar prazer (hedonismo?) etc.; ▪ função utilitária: informar, convencer, explicar, documentar, formar opinião, orientar, divulgar, instruir etc.
Natureza da informação ou conteúdo (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero)	Assunto e/ou informação transmitida.
Tipo(s) textual(is) em predominância	Fundam-se em critérios internos: lingüísticos e formais. Pode-se agrupar os gêneros em relação à predominância dos tipos narrativo, descritivo, injuntivo, expositivo, argumentativo, conversacional.
Relação entre participantes da situação comunicativa	Situação de ausência/presença de contato imediato entre remetente e destinatário: conhecidos, desconhecidos, nível social, formação...
Nível de linguagem predominante	Formal, semiformal, informal, dialetal.

Depois de os professores terem vivenciado estas atividades, retomamos de forma mais sistematizada aspectos teóricos subjacentes, esclarecendo que são aspectos que nortearão as atividades pedagógicas desenvolvidas durante as oficinas, mas que sofrerão aprofundamento.

Tema: Ensino da Leitura

Quadro 01 – Sistematização teórico-prática habilidades de construção de sentido e pontos-chave a partir dos quais girarão as oficinas

Em todos os âmbitos da vida cotidiana, há um pressuposto básico para os processos interativos que dependem da linguagem verbal: a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas. Assim, algumas concepções são da maior relevância para o desenvolvimento das habilidades de construção do sentido – leitura e produção textual –, sob a perspectiva comunicativo-interacional em Língua Portuguesa.

Competência comunicativa:

capacidade de os usuários empregarem a língua adequadamente nas diversas situações de comunicação.

Competência gramatical ou lingüística:

capacidade dos usuários da língua de gerar seqüências lingüísticas gramaticais que são consideradas por eles mesmos como seqüências próprias e típicas da língua.

Competência textual

capacidade de produzir e compreender textos considerados bem formados.

Linguagem verbal e não-verbal

Linguagem verbal: é aquela que se exerce por meio da linguagem falada ou da escrita, que se vale da palavra; linguagem não-verbal: aquela que utiliza sistemas significantes outros que não os da linguagem falada ou escrita (p.ex., música, gestos etc.).

Uso da língua

Diz respeito à execução de uma ação entre o produtor e o receptor do texto. A língua entendida como atividade de natureza sócio-cognitiva, histórica e situacionalmente desenvolvida para promover a interação humana.

Gramática

As várias concepções de gramática. Mais atenção aos conteúdos relevantes para a vida em sociedade e menos importância aos nomes dos fenômenos lingüísticos, para saber utilizar o português padrão dentro da nossa cultura. Diz respeito i) a um conhecimento de “estruturas” que devem estar por detrás do professor, o que contribui para o desenvolvimento da competência comunicativa; ii) ao conhecimento dos tipos de gramática, investindo na conscientização acerca da adequação idiomática de acordo com o contexto e não deixando para segundo plano o ensino da norma culta da língua, que é a que os estudantes vão buscar na escola.

Texto

É a maior unidade de funcionamento: a constituição do sentido a partir dos fatores de textualidade. O texto pode ser verbal e não-verbal. É por meio de textos que interagimos, e não por palavras ou frases isoladas.

Texto → produto concreto da atividade comunicativa
→ unidade de sentido em relação à situação de interação

Fala

Trata-se do uso individual da língua. A variedade de usos da língua refere-se à variação lingüística, o que implica a diferença de comportamento lingüístico nos processos de interação como um fato normal na língua.

O processo da leitura

Ler é construir sentidos. É a capacidade de entender, isto é,

de ler, de compreender e de criticar não só textos, como também a própria lógica da vida. No processamento textual, são mobilizados vários tipos de conhecimentos que o leitor tem na memória: conhecimento lingüístico, conhecimento de mundo, conhecimento de estilos (variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), conhecimento sobre outros textos (intertextualidade). Isso se dá por meio de estratégias.

O processo da escrita

Considerar, além da escrita como um processo que se dá por etapas, o “para quê” dizer, a quem dizer, por que dizer, evidenciando o que há de dialógico e interacional na linguagem e a própria finalidade da escrita: um ato de interlocução que se dá em situações sociais e em que a língua é tida como um fenômeno funcionalmente heterogêneo.

Aula de linguagem²

O uso da linguagem é evento do cotidiano. O texto escrito é a língua em uso, é o objeto da própria aula, e não pode ser pretexto para a aula de gramática; mas o pretexto para a aula de linguagem. Isso implica que o professor tem de ser um professor de linguagem.

Prof. Bechara (1992).

Atividades lingüísticas: epilingüísticas e metalingüísticas. A regra básica que se pode formular é que todo ensino gramatical deve reduzir-se a séries de exercícios, escritos e orais, pois é por meio deles que se aprende a falar e a escrever e também que se chega a isolar os fundamentos do que se tem por uma gramática consciente - exercícios de prática da língua e não de mera análise.

Em relação às atividades das aulas de linguagem, o ensino é organizado mais em torno de atividades epilingüísticas

² Perspectiva da aula de linguagem a partir de Passarelli (2002).

que, praticadas nos processos interacionais, procedem de uma reflexão voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza (Geraldi, 1995).

Ao levarmos o professor-cursista a vivenciar situações didáticas centradas em atividades epilingüísticas, ou seja, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, estamos propiciando a ele aprimorar o controle sobre sua própria produção lingüística. Por outro lado, ao serem recriadas em sala-de-aula, estarão se transformando em processos produtivos para a conscientização lingüística do aluno e para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, possibilitando fazer do aluno um criador e não apenas um reproduzidor do conhecimento.

Com isso estamos fazendo da aula de linguagem um espaço para a melhoria de desempenho lingüístico do professor e, conseqüentemente, do aluno, na medida em que o uso eficaz da linguagem, possa alcançar o efeito que se pretende quando fala ou redige um texto, possa usar melhor a própria língua, não apenas como aperfeiçoamento de tipo estrutural – correção de estruturas e aquisição de estruturas novas –, mas também e sobretudo como obtenção de sucesso na adequação do ato verbal às situações de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

NOS pareceu adequado finalizar este trabalho com uma síntese da avaliação dos professores cursistas, pontuando aspectos que, de certa forma, têm se repetido nas várias ações de capacitação realizadas.

De maneira geral, eles valorizam muito a diversificação do material, a dinâmica e os recursos materiais utilizados nas oficinas, tais como: diversidade de textos – charges, crônicas, cartas do leitor, editoriais, canções, textos publicitários, hipertextos, redações autênticas de alu-

Tema: Ensino da Leitura

nos, tirinhas etc. – torpedos pedagógicos³, vídeos, laboratórios de informática, etc. Também apontam como positivos os diferentes recursos metodológicos utilizados, que *enriquecem seu aprendizado pessoal*, na medida em que são acompanhados de subsídios teóricos, de informações sobre fontes de pesquisa que apresentamos.

Assim entendem que a forma de trabalho renova a leitura que fazem dos Parâmetros Curriculares Nacionais e proporciona reflexão sobre a prática em sala de aula, apontando alternativas para a superação de pontos negativos no ensino e de mudanças no discurso em sala de aula.

A presença de bases teóricas, devidamente reoperacionalizadas, tem mostrado que, para grande parte dos cursistas, só o professor devidamente preparado é capaz de desenvolver com autonomia questões significativas para o aprendizado do aluno. E há mesmo uma parcela deles que acredita na mudança do professor que ensina para o professor mediador, para o professor facilitador, o que torna fundamental que ele tenha mudado a si mesmo, para poder mudar algo na escola. Assim, o contato com novas fontes de pesquisa, com novo olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais, propiciado pelo capacitador a partir do material pedagógico, pode ressignificar as aulas de leitura. Observe-se que são “novos” ao olhar do professor-cursista, pois, na verdade, a maioria deles só teve acesso a teorias durante sua formação inicial e, como sabemos, nem sempre os cursos de graduação oferecem reflexões de ordem prática.

Daí nossa intervenção em ações pedagógicas de educação lingüística continuada sempre contemplar a busca pelo equilíbrio entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento dos que estão na prática pela intermediação de quem atua nesses dois redutos, quais sejam, na academia e

³ Os torpedos pedagógicos dizem respeito a uma dinâmica que aqui não cabe ser explicitada em virtude do espaço de que não dispomos. Em linhas gerais, trata-se de uma estratégia que se compõe de perguntas e respostas, totalmente formuladas na modalidade oral.

na sala de aula, como também pensa Zeichner (2000).

Sob outro ângulo, os professores-cursistas assumem como importante, para promover sua auto-estima, atividades que atualizem seus conhecimentos com informações teóricas, devidamente referenciadas, com estratégias específicas de leitura de textos escritos e orais, textos, normalmente, identificados como *atuais e prazerosos*.

Consideram ponto alto nas oficinas a possibilidade de troca de experiências com colegas e capacitador, o que provoca reflexão sobre a prática e propicia novos subsídios para nossa intervenção. Mesmo a falta de tempo do professor-cursista, obrigado a trabalhar em dois ou três turnos pode ser contornada, em parte, pela troca de experiências, quando toma contato com textos, estratégias que não tinham experimentado.

Ao ouvir colegas relatando experiências, angústias, o cursista percebe que sua situação não é única e que a troca de idéias, de textos, o diálogo enfim, podem auxiliar muito na condução das tarefas do dia-a-dia na escola.

Outro aspecto muito saliente tem sido a certeza de que se faz necessário um planejamento objetivo para as aulas de leitura, de sorte a trabalhar com cada texto, sabendo onde se quer chegar. Trabalhar com a operacionalização a partir do quadro para sistematizar o estudo com gêneros textuais tem levado os professores e, neste caso específico, levou a uma reflexão que, de certa forma, extrapolou nossas hipóteses, uma vez que eles perceberam e declararam, em nossos encontros, que o trabalho com diferentes gêneros requer um planejamento bem mais consistente. De nossa parte, se, por um lado, vimos nossos objetivos serem atingidos, por outro, confirmamos que o planejamento de aulas não tem sido o ponto de partida para os professores.

Enfim, na visão dos professores, o trabalho em oficinas permite aumentar a segurança, pois pelo diálogo instaurado com colegas e capacitador, sentem-se mais tranquilos, sabendo que suas dúvidas e incertezas não são

Tema: Ensino da Leitura

só suas. Além disso, com relativa facilidade, graças ao acesso aos jornais, os textos podem ser trocados pelo professor, dando origem a novas atividades.

- - -

Tivemos como propósito uma descrição analítica do trabalho de capacitação de professores, recortado numa só oficina que trabalhou com diferentes gêneros textuais da mídia escrita.

Para responder à pergunta *como trabalhar a leitura em sala de aula numa perspectiva sócio-cognitiva interacional?* foram escolhidos textos adequados à realidade do ensino médio, legíveis para nossos interlocutores e capazes de instigá-los a se envolver nas atividades propostas. Eventuais termos que pudessem gerar dificuldades foram devidamente explicitados, complementando assim o princípio de cooperação.

As diferentes possibilidades de leitura puderam ser cumpridas a partir da leitura inicial, dos comentários. Alguns dos procedimentos possíveis como a mera decodificação, a leitura silenciosa, a leitura obrigatória e a leitura livre foram objeto de discussão nos momentos em que os cursitas compartilhavam experiências.

A análise de textos, demonstrada com *Gregos e Troianos*, de Cony permitiu recuperar aspectos como intencionalidade, recursos gramaticais e lexicais, reconhecimento de pistas deixadas por operadores argumentativos.

A história de leitura e a relação informação nova e velha foram resgatadas nos comentários feitos a cada texto, especialmente quando estabeleceram contrapontos intertextuais com textos que não constavam da oficina. Enfim ficou demonstrado como o leitor constrói sentidos.

Vale assinalar que uma prática adotada tem sido a seleção de textos relativamente curtos que possam mostrar procedimentos produtivos e concluir a tarefa durante o tempo disponível.

Finalizando, dizemos que durante a capacitação contamos com produções dos próprios cursistas que correspondem ao que denominamos criações ou recriações a partir das oficinas. Esses materiais voltam para as salas de capacitação em registros escritos, frequentemente ilustrados, socializados e acompanhados do resultado obtido com a aplicação nas escolas. Esses “produtos” concretos das oficinas constituem, por um lado, a comprovação de que não estamos dando receitas e sim “modelos” que abrem espaço para que o professor, em sua escola vá encontrando formas produtivas de leitura; e, por outro, a demonstração de que o compartilhamento de ações pode, mesmo que em pequena escala, iniciar um processo de transformação da nossa escola.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BARROS, D.L.P. de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait B. (org). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
- BECHARA, E. O lingüístico e o pedagógico nos textos de leitura. In: Kirst, Marta e Clemente, Elvo (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. 2. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.
- BONINI, Adair. Os gêneros do jornal: questões de pesquisa e ensino. In: Karwoski, Acir, Gaydeczka, Beatriz e Brito, Karim Siebeneicher (orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, 61-77.
- BRASIL MEC-SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais/Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

Tema: Ensino da Leitura

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CAVALCANTI, Marilda C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. In: Gass, M. Susan; MAKONI, Sinfree. *World applied linguistics. AILA Review*, v. 17, pp. 23-30.

CHIAPPINI *et alii* . A circulação dos textos na escola: primeiros resultados. In: *Estudos Lingüísticos - Anais de Seminários do GEL XXIV*. São Paulo: FFLCH/USP-SP, 1995, p. 42-9.

CONTANDRIOPOULOS, A P. CHAMPAGNE, F.; POTVIN, L.; Denis, J-L.; BOYLE, P. *Saber preparar uma pesquisa*. São Paulo: Hucitec, 1994.

CORACINI, Maria José. *A subjetividade no discurso científico*. Tese de doutorado. PUC/SP, 1987.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: Galves, C. et alii. (Orgs.) *O Texto - Escrita e Leitura*. Campinas, Pontes, 1988. p.11-29.

Dicionário Eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de Passagem*. 4. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. GERALDI, João Wanderley. *Leitura na sala de aula: as muitas faces de um leitor*. In: Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, 1988, pp. 79-84.

_____. Da redação à produção de textos. In CHIAPPINI, Ligia. *Aprender e Ensinar Com Textos de Alunos*. São Paulo: Cortez, 1997.

GOODMAN, Keneth. O processo da leitura - considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: Ferreiro, E. e Palácio, M. *Os Processos de Leitura e Escrita – novas perspectivas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987. p.11-22.

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. Philadel-

phia, University of Pennsylvania Press, 1971.

JOUVE, Vincent. *La lecture*. Paris: Hachette, 1993.

KINTSCH, W., van DIJK, Teun. Toward a model of text comprehension. In: *Psychological Review*, 85, The American Psychological Association, Washington D.C., 1985. p.365-394.

MESERANI, S. C. *O intertexto escolar*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1994.

MOITA-LOPES, L.P. da. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. *Teoria e prática na educação lingüística continuada*. Tese de doutorado. PUC/SP, 2002.

_____. *Ensinando a escrita: o processual e o lúdico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, Sírio e Ilari, Rodolfo. Ensino de língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?. In: Kirst, Marta e Clemente, Elvo (orgs.). *Lingüística aplicada ao ensino de português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

ROCCO, M. Thereza Fraga. *Crise na linguagem – a redação no vestibular*. São Paulo: Mestre Jou, 1981.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Leitura. Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1991

_____. Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: Algumas Anotações. In: MARCUSCHI,

Tema: Ensino da Leitura

Elizabeth; SOARES, Edla Lira (org.). *Avaliação educacional e currículo: inclusão e pluralidade*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1997.

_____. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: Bastos, N. (org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: IP-PUC-SP/EDUC, 1998.

VIGNER, Gerard. Intertextualidade, norma e legibilidade. In: GALVES, Charlotte et alii (orgs.). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988, 31-7.

ZEICHNER, Kenneth. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. In: *Presença pedagógica*, v. 6, n. 34. Belo Horizonte-MG: Dimensão, jul./ago. 2000, pp. 5-15.

A análise de gêneros textuais de acordo com a abordagem sócio-retórica

Adair Bonini
Universidade do Sul de Santa Catarina
Bernadete Biasi-Rodrigues
Universidade Federal do Ceará
Gisele de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Tema: Gêneros Textuais
Método: Análise Sócio-Retórica

Nota do organizador

Tema

Observe como os autores apresentam a evolução do conceito de gênero textual, desde a retórica de Aristóteles até o conceito de sistemas de atividades de Bazerman. Veja como agimos através de textos que são produzidos no contexto social em que vivemos (IPTU, Imposto de Renda, Formulário de Matrícula, Blogs, etc.).

Método

Há dois exemplos de metodologia. Veja como o primeiro, baseado no conceito de Comunidade Discursiva de Swales, explora a idéia de que o gênero pertence à comunidade e não ao indivíduo. Note no segundo exemplo, baseado em Bazerman, a visão diversificada de texto, integrado à prática social e associando gênero com atividade. Os dois autores propõem uma metodologia que é basicamente de análise textual, mas inclui também aspectos etnográficos. (Vilson J. Leffa)

INTRODUÇÃO

A tradição retórica de estudo dos gêneros textuais tem se desenvolvido expressivamente nas últimas duas décadas, tanto em termos teóricos como em densidade das pesquisas e discussões. Conceitos como os de gênero, tipificação, ação retórica, consciência retórica, comunidade discursiva, aculturação, sistema de atividade, sistema de gêneros, têm ajudado a explicar como a linguagem funciona socialmente, como a cultura se constitui e como as pessoas agem em determinados meios sociais.

As pesquisas realizadas nesse campo, além de produzir resultados quanto ao entendimento das práticas de linguagem de modo situado (em contexto e em processo), têm revigorado o debate sobre o ensino-aprendizagem de habilidades relacionadas a textos – escrita, leitura, fala e escuta (JOHNS, 1997; HYLAND, 2002; MOTTA-ROTH, 2001).

Neste capítulo, pretendemos aportar alguma informação sobre o modo com se faz pesquisa dentro desse campo, mais especificamente no que tange à perspectiva sócio-retórica. Pretendemos nos centrar em duas linhas de trabalho: a análise da organização retórica (iniciada por John M. Swales) e a dos sistemas de atividades (iniciada por Charles Bazerman).

Nas seções que se seguem, procuraremos: i) fornecer um breve histórico dos estudos retóricos; ii) discorrer sobre alguns conceitos propostos por Swales e Bazerman; e iii) expor, exemplificar e discutir os procedimentos de pesquisas empregados nas duas linhas de trabalho aqui consideradas.

PARTE 1
DESENVOLVIMENTO DA ÁREA,
TENDÊNCIAS E CONCEITOS

A história dos estudos retóricos tem suas bases fincadas, pelo menos em termos de registro escrito, na *Arte retórica* de Aristóteles (384 – 322 a. C.). Para comentar esse longo histórico, vamos considerar aqui três fases: i) a retórica clássica, centrada na argumentação como arte do convencimento; ii) a nova retórica, centrada na argumentação como dispositivo social; iii) a sócio-retórica, centrada na ação humana e na relação entre membros de um mesmo conjunto social.

Na primeira dessas fases, Aristóteles definiu o objetivo e os limites da retórica, que até o aparecimento da *Arte retórica* era vista apenas como uma técnica para o bem falar na tribuna. Propôs que este fosse um campo de estudos destinado ao entendimento de como a argumentação se produz (de como ocorre a persuasão).

Para o alcance desse propósito, cunhou diversos conceitos. Para ele, o elemento central da argumentação é a condução de comprovações do que se diz (condução de argumentos). Nesse sentido é que Aristóteles propõe a noção de entimema como um tipo de raciocínio específico da argumentação. Trata-se de uma forma de silogismo não lógico, no qual premissa(s) e conclusão necessitam ter um valor de convencimento, mas não necessariamente um valor de verdade.

O entendimento da eficácia argumentativa passava também pela observação de três aspectos: o *logos*, o *ethos* e o *pathos*. O *logos* é o modo como o discurso é construído e as provas são demonstradas. É o principal componente da persuasão, pois o convencimento depende em grande parte dos argumentos apresentados. O *ethos*, por sua vez, é a imagem que o orador propõe de si para o auditório. Para ser eficaz, essa imagem deve ser condizente com as expectativas do auditório e não pode ser incoerente com as ações realizadas pelo orador. O *pathos*, por fim, diz respeito aos interesses, crenças e paixões do auditório. Influi no processo argumentativo à medida que o orador considera ou não tais peculiaridades da audiência.

Aristóteles ainda propôs que todo o aparato da argumentação fosse considerado em relação a três gêneros de discurso: o judiciário (quanto ao que é justo); o deliberativo (quanto ao que é útil); e o demonstrativo (quanto ao que é belo ou honorífico). Como cada gênero tem finalidade diversa também o processo argumentativo e mesmo as partes do discurso serão diferentes em cada uma dessas circunstâncias.

Mais recentemente (em meados do séc. XX), dois autores tiveram grande influência na redefinição dos estudos retóricos: Chaim Perelman e Stephen Edelston Toulmin. Estamos aqui chamando de nova retórica o conjunto dos trabalhos desenvolvidos em torno das obras desses autores, embora esse termo tenha sido cunhado pelo primeiro. A redefinição dos estudos retóricos produzida por esses estudiosos (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 1958; TOULMIN, 1958) centra-se na negação da visão ló-

gica de linguagem e na valorização do auditório como componente da argumentação. Tanto um quanto outro estudam a argumentação e circunscrevem sua abordagem ao ambiente jurídico. Não propõem uma negação da perspectiva clássica. Pelo contrário, procuram aprofundar certas teses de Aristóteles, como uma forma de combater o racionalismo descartiano, que contava na época com grande prestígio entre os estudiosos da linguagem. Contra a idéia de Frege (1879-1904) de que a língua pudesse ser descrita como uma lógica universal a partir de uma tabela de condições de verdade, eles vão propor que a verdade seja relativa ao auditório pretendido. Vejamos em maiores detalhes o que propõe Perelman.

Para ele, todo discurso apresenta um contexto e, portanto, um auditório, ao qual o orador se dirige e ao qual precisa se adaptar para ser eficaz. Nesse caso, a argumentação é sempre a tentativa da construção de consenso que se dá em condições históricas e sociais específicas. Em oposição a uma lógica lingüística baseada nas pretensas verdades universais da ciência positivista, ele propõe uma lógica do razoável, do plausível, baseada nos valores constituídos socialmente.

Para pensar a argumentação, Perelman propõe uma hierarquia que vai do mais ao menos racional. Há um conhecimento universal e científico e um conhecimento relativo ao indivíduo e às comunidades, sendo que o primeiro seria mais eficaz. Nesse sentido também existiriam vários tipos de auditório – o universal, o individual e o íntimo – sendo que o primeiro seria o modelo para os demais. Além disso, esse autor

postula a distinção entre dois processos argumentativos: a persuasão (desenvolvida em relação ao um auditório particular) e o convencimento (desenvolvido em relação ao um auditório universal).

Ao propor um modelo teórico para a argumentação no qual o conhecimento universal fica em destaque, o autor acaba por esmaecer muito de sua crítica ao positivismo lógico. A ênfase na construção social do conhecimento, contudo, presente não só em sua obra com na de Toulmin, é o traço que vai ser preponderante nos estudos retóricos mais recentes.

Um dos trabalhos centrais na passagem da nova retórica para a retórica contemporânea, é o artigo de Bitzer (1968). Nesse texto o autor propõe que a recorrência seja vista como o aspecto central na definição da ação retórica, conforme se pode verificar nesse trecho:

De dia para dia e de ano para ano, situações similares ocorrem, estimulando respostas similares; desse modo é que as formas retóricas nascem e os vocabulários, os estilos e as gramáticas específicas são estabelecidos... As situações recorrem e, à medida que nós experienciamos tais situações e as respostas retóricas produzidas para elas, a forma do discurso não só é estabelecida mas passa a ter um poder em si mesma – a tradição em si tende a funcionar como um limitador posto sobre cada nova resposta assim formulada. (p. 13)

É nesse sentido que os trabalhos contemporâneos têm dado ênfase à retórica como estudo do modo como as ações de linguagem realizam propósitos sociais em função da recorrência e da conseqüente tipificação dessas ações e desses propósitos. Os estudiosos também têm centrado suas atenções sobre a conceituação e o debate da noção de gênero. Nessa linha de reflexão, dois artigos de Carolin

Miller (1984, 1994) têm sido considerados seminais.

Em seu texto de 1984, a autora propôs uma revisão da noção de gênero textual que foi retomada por muitos outros estudiosos, entre eles Swales (1990) e Bazerman (1988). Nesse artigo, Miller aconselha:

que o gênero seja entendido como uma ação retórica recorrente e não mais como uma categoria abstrata (ou seja, que ele seja visto como uma categoria decorrente do comportamento comunicativo em ambientes específicos e aberta ao novo); e

que a tipificação que está na base do gênero seja entendida como uma construção intersubjetiva da realidade e do agir sobre a realidade.

Desse modo, em oposição aos estudiosos que classificam o gênero com base na forma, a autora sugere uma perspectiva que conjuga forma e conteúdo, e, nesse sentido, afirma: “[...] se o gênero representa a ação, ele deve conjugar a situação e o motivo, porque a ação humana, seja simbólica ou não, é interpretável somente em relação a um contexto situacional e através da atribuição de motivos” (op. cit., p. 24). Essa reflexão de Miller tem base nos postulados de Campbell e Jamieson (1982) de que o gênero deve ser visto em sua relevância social enquanto prática situada (como um ponto de conexão entre a intenção e o efeito) e de que o seu estudo deve ocorrer de modo indutivo (no sentido de uma classe aberta). A esse respeito diz a autora:

O que eu estou propondo [...] é que o termo “gênero”, na retórica, seja limitado a um tipo particular de classificação de discurso, uma classificação baseada na prática retórica e conseqüentemente mais aberta do que fechada e organizada em torno de ações situadas (ou seja, mais pragmática do que sintática ou semântica). (p. 27)

Ela sugere também que a abordagem ao gênero deva ser de caráter etnometodológico. Ou seja, Miller defende a construção de uma abordagem que permita explicar o conhecimento que a prática cria (p. 27).

Sua proposição da noção de tipificação tem origem na crítica que imprime ao termo “exigência” proposto por Bitzer (1968). Para ela, o que recorre não é a situação material (como um condicionamento externo ao indivíduo), mas os estados intersubjetivos (modos de ver a realidade e agir sobre ela). Diz ainda que a situação não pode ser vista sob um prisma materialista, pois é um construto social, e complementa: “Uma vez que a ação humana se baseia e é guiada pela significação, e não pelas causas materiais, o que está no centro da ação é um processo de interpretação” (p. 29).

O conhecimento sobre as situações recorrentes e sobre os gêneros que nelas se formam precisa, segundo a autora, ser compartilhado para produzir eficácia comunicativa. É nesse sentido que ela empresta de Schutz (1971) a concepção de tipificação como mecanismo de constituição das ações humanas e da comunicação.

Os tipos se formam, desse modo, como um conhecimento que provém da própria prática e dos resultados produzidos por essa prática. Ou seja, para Miller, os novos conhecimentos são construídos na forma de tipos, pela observação de similaridades relevantes, sendo que os novos tipos se estabelecem como conhecimento se e somente se a sua utilização é eficaz e recorrente.

Em seu texto de 1994, aprofunda e reinterpreta uma expressão do artigo de 1984, a de “gênero como um artefato cultural”. Levanta a hipótese de que a cultura possa ser caracterizada pelo seu conjunto de gêneros.

A partir dessa posição geral, aplica à linguagem (mais especificamente no domínio dos gêneros) o princípio da dupla estruturação de Giddens (1984), de que a prática

constitui a estrutura e a estrutura constitui a prática. Para Miller, essa é uma forma de explicar a relação entre o indivíduo (valores subjetivos) e a coletividade (valores sociais), no sentido de que o sujeito não é nem totalmente determinado pelo social e nem totalmente determinante do social.

Outro tema emprestado de Giddens (op. cit.) é o da *reprodução da estrutura*, ou seja, de que a instanciação da estrutura a reproduz. Miller, nesse caso, relaciona a reprodução à recorrência e, nesse sentido, ao gênero. Diz ela: “O que eu quero propor [...] é que nós vejamos o gênero como um constituinte específico e importante da sociedade, como um aspecto superior da sua estrutura comunicativa, uma das estruturas de poder de que as instituições se valem” (p. 71).

Embora recorra ao aparato teórico de Giddens (op. cit.), ela mantém sua explicação do gênero como ação social, rejeitando, desse modo, que o gênero seja primeiramente uma estrutura social. Sua justificativa é a de que a estrutura (ou forma) é um aspecto constituinte da ação e a ação é primária em relação a essa.

SWALES E BAZERMAN: DUAS PERSPECTIVAS

A noção de gênero proposta por Miller, como uma decorrência de processos de tipificação pautados em ações recorrentes, está na base de duas das mais influentes tradições de pesquisa que relacionam gênero e retórica. Para efeitos de exposição, vamos chamar essas tradições de “análise da organização retórica” e “análise dos sistemas de atividade”. Vamos nos ater, nesse momento, aos conceitos dessas duas tradições, para, nas seções seguintes, descrever os procedimentos de pesquisa de cada uma delas.

A análise da organização retórica do gênero tem o-

rigem nos trabalhos de Swales (1981, 1990, 1992), principalmente em virtude de seu modelo CARS (Create a research space – criando um espaço de pesquisa) [fig. 1]. Nesse modelo, a organização do gênero é vista como o resultado das ações realizadas no sentido de se alcançar um ou mais propósitos comunicativos. Em sua descrição da introdução de artigos científicos, um propósito comunicativo (introduzir um relato de pesquisa) é organizado em grandes ações (movimentos) que, por sua vez, são realizadas através de sub-ações (passos).

Esse modo de conceber a organização textual está em consonância com a explicação de gênero textual que Swales (1990) propõe. Para ele, o gênero é “uma classe de eventos comunicativos” que se realiza mediante propósito e lógica característicos. É a tentativa de se alcançar propósito(s) mediante uma lógica própria de realização que produz a estrutura composicional do texto como um conjunto de ações retóricas. É também mediante sua realização em atividades que o gênero recebe um nome.

Outro aspecto importante da explicação de Swales (1990) é que o gênero ocorre como ação comunicativa em uma comunidade discursiva específica. São os grandes propósitos da comunidade que dão origem aos propósitos que ensejam os gêneros, e são também esses propósitos que distinguem a comunidade discursiva (centrada em temas e ações independentemente do local) da comunidade de fala (centrada em uma língua e restrita a um território). Além de deter gêneros próprios, as comunidades discursivas, segundo esse autor (op. cit.), também apresentam: propósitos próprios, mecanismos de intercomunicação, mecanismos de participação, terminologia específica e uma estrutura hierárquica.

Se Swales (1990) propôs uma observação do gênero como componente-chave de uma comunidade discursiva, Bazerman (1988, 1994, 2005) propõe que o gênero seja visto como elo em um sistema de atividades. Nesse caso, a

sociedade é vista como um conjunto de rotinas mais ou menos estáveis, sendo que cada rotina se realiza mediante um conjunto de atividades e gêneros encadeados.

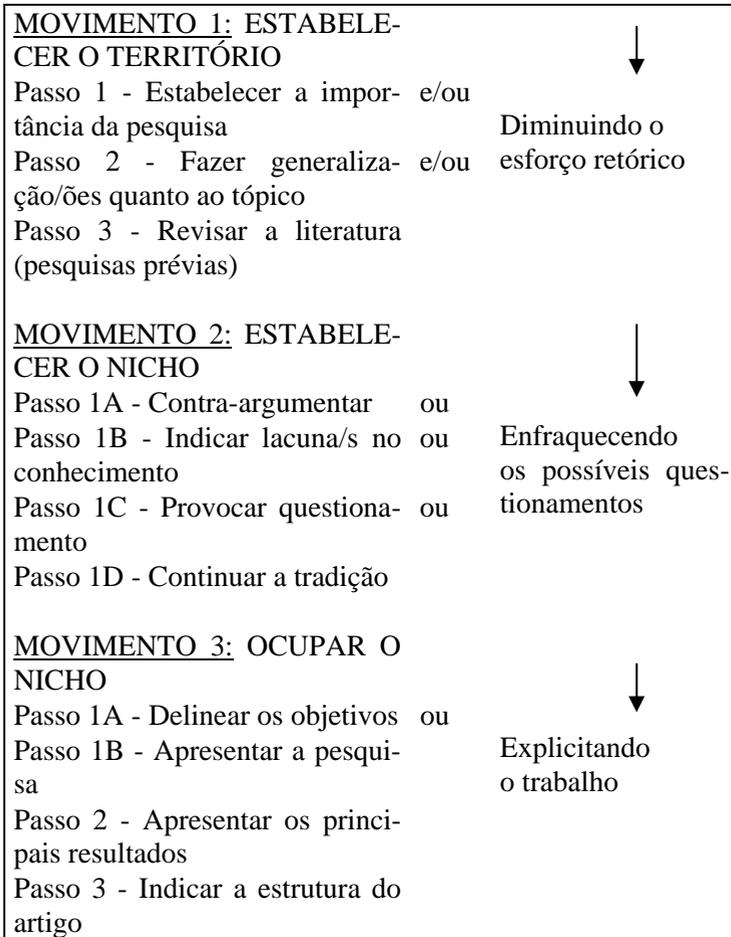


Figura 1 – Modelo CARS para introduções de artigos de pesquisa (SWALES, 1990, p. 141).

O autor recorre ao conceito de ato de fala de Austin (1962) e Searle (1969) para explicar o modo como os gêneros se realizam como atividades. Uma frase do tipo “Eu os declaro casados” realiza algo, no sentido de passar alguém do estado de solteiro a casado. Para que o efeito pretendido se realize, a frase deve preencher certas condições de felicidade: ser dita em situação adequada (igreja ou cartório), por pessoa autorizada (padre ou juiz de paz) e para pessoas qualificadas para isso (noivos). Para Bazerman (1994, 2005), também os textos escritos realizam atos de fala específicos (de acordo com o gênero que representam) e estão sujeitos a condições de felicidade (entre elas, o próprio contexto de encadeamento dos atos de fala).

Para garantir a eficácia comunicativa, os atos de fala são tipificados. Há uma coordenação intersubjetiva de atos de fala, sendo que essa coordenação é mais estável em alguns meios (como o judiciário) e menos estável em outros (como o cotidiano familiar).

A partir dessa visão da tipificação dos atos de fala em suas inter-relações, Bazerman propõe a noção de sistema de gêneros. Em seu texto de 1994, afirma que tais sistemas: “[...] são gêneros inter-relacionados que interagem uns com os outros em locais específicos. Somente uma variedade limitada de gêneros pode suceder a um outro de modo adequado em um local particular, porque as condições de felicidade das ações de cada um pressupõem a existência de vários estados de acontecimento” (p. 98).

Ainda nesse texto o autor apresenta um exemplo de sistema de gêneros. Trata-se do conjunto de atividades e gêneros que precisam ser postos em marcha a fim de se conseguir uma patente de invenção. Nesse caso, a partir do que enuncia a lei de patentes estadunidense, o solicitante deve produzir um texto na forma de um termo de concessão contendo a descrição da invenção e de seu funcionamento e, se necessário, uma ilustração. Em seguida, esse texto é examinado por um funcionário do escritório de

patentes e a ele é acrescentado um termo de deferimento e um número. Os textos produzidos pelo solicitante e pelo avaliador compõem o texto da patente como gênero que, após aprovada, desencadeará outras atividades e gêneros no sentido de transformar a concessão em lucro.

Mais recentemente, Bazerman (2005) também cunha o termo conjunto de gêneros. Define-o como sendo “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir” (p. 32).

PARTE 2

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE SÓCIO-RETÓRICA

Embora Swales (1998) não aceite chamar sua abordagem de etnográfica (preferindo o termo textografia), vemos na sua tradição de pesquisa e na de Bazerman um caráter etnometodológico, uma vez que ambos estudam os gêneros como práticas situadas socialmente.

Em ambas as abordagens também é possível se visualizar uma ênfase na análise textual ainda que contemplando a prática. Trabalham com corpus de exemplares de gêneros, através de uma análise comparativa e, por vezes, contrastiva.

A distinção entre ambas as perspectivas está no fato de que Swales tem focalizado sua atenção (pelo menos até a sua obra de 1998) na organização retórica do gênero (ou seja, no modo como a organização do textual revela aspectos do evento comunicativo que está em sua base), enquanto Bazerman tem procurado descobrir de que forma gêneros e atividades se encadeiam na realização de tarefas específicas em meios sociais específicos.

Ambos iniciaram seus estudos com a análise de um gênero individual, o artigo de pesquisa (SWALES, 1981, 1990; BAZERMAN, 1988). Na atualidade, contudo, os

procedimentos de pesquisa que ambos propõem estão se direcionando cada vez mais para o tratamento de conjuntos de gêneros¹ (ASKENHAVE e SWALES, 2001; SWALES, 2004; BAZERMAN, 1994, 2005). Há também uma tendência de inter-relação e unificação dos procedimentos, uma vez que ambos têm recorrido a análises textuais, entrevistas e observações in loco.

Vejamos agora, em maiores detalhes, como uma pesquisa pode ser realizada dentro de cada uma dessas perspectivas.

GÊNERO COMO UMA CLASSE DE EVENTOS COMUNICATIVOS: A ABORDAGEM DE SWALES

A abordagem teórica de John M. Swales tem subsidiado inúmeras pesquisas dedicadas à análise de gêneros textuais, especialmente os praticados em contextos acadêmicos e profissionais. Os seus princípios teóricos oferecem conceitos que não só delineiam uma área de pesquisa como também permitem definir procedimentos de análise e de reconhecimento de gêneros textuais e das práticas sociais que os envolvem.

Trata-se, na verdade, de uma abordagem teórico-metodológica que dá ênfase à análise dos fenômenos lingüísticos e dos aspectos formais da construção do texto, mas sem deixar de levar em conta as práticas sociais em que as escolhas lingüísticas são efetivadas para configurar os textos em cada gênero textual e considerando também a função dos aspectos formais no processo de reconhecimento e apreensão dos diferentes gêneros textuais.

As pesquisas que se apoiaram nos pressupostos teóricos de Swales têm se pautado metodologicamente em procedimentos construídos em decorrência das caracterís-

¹ Sobre essa questão da metodologia centrada em um gênero ou em um conjunto deles, veja-se Bonini (2004).

ticas definidas pelo autor para o reconhecimento de gêneros textuais e para a identificação de comunidades discursivas em que estes são produzidos e utilizados. Portanto, nas concepções de gênero e de comunidade discursiva, encontram-se as categorias de análise que dão suporte metodológico às pesquisas na abordagem sócio-retórica de Swales, entre as quais o propósito comunicativo tem papel privilegiado. Além disso, o modelo CARS (Create a research space) [fig. 1], criado por Swales a partir da análise da organização retórica de introduções de artigos de pesquisa (SWALES, 1981, 1990), é uma ferramenta que tem se revelado muito eficaz na análise do padrão de distribuição das informações nos mais diversos gêneros, em contextos acadêmico-científicos, profissionais e outros, conforme demonstramos a seguir.

A concepção de gênero construída por Swales apoiou-se em vários campos tradicionais de estudo e resultou numa visão do fenômeno permeada pela idéia de que o contexto é fundamental para se entender e interpretar um texto, ou seja, os elementos lingüísticos são insuficientes para dar conta da análise e do reconhecimento de um gênero em qualquer situação comunicativa, profissional ou não, e para o sucesso das ações por meio de gêneros textuais. Uma base antropológica está embutida nesta concepção, tendo como referência as idéias do antropólogo Clifford Geertz (1983), segundo o qual categorizações são necessárias para identificar as variedades, entre áreas distintas, que podem representar diferentes formas de conhecimento do mundo, existentes em função do ambiente e dos sujeitos que produzem o conhecimento.

Essa perspectiva se alinha a uma concepção retórica do discurso, ao seu caráter persuasivo, centrado no receptor, mas associado ao seu caráter eminentemente social, que leva a reconhecer o gênero textual como uma ação social (cf. MILLER, 1984) e impõe ao analista a percepção

Tema: Gêneros Textuais

desse fator como imprescindível para o reconhecimento de gêneros textuais e das finalidades que os membros de uma comunidade discursiva a eles atribuem.

Das fontes que inspiraram Swales, originou-se a formulação do seu conceito de gênero, construído com base em cinco características que permitem identificar um gênero como tal e a concepção de outras seis características que podem definir os contornos de uma comunidade discursiva, que já foram mencionadas no item 3 e que serão retomadas a seguir na apresentação de resultados de algumas pesquisas que se apoiaram metodologicamente nesses princípios como um instrumental valioso para desenvolver análises de gêneros.

Mas antes, vale a pena reproduzir aqui uma definição de gênero, proposta pelo autor, que realça a idéia de classe de eventos comunicativos e que implica a de comunidade discursiva. Por esta definição, percebe-se como as noções de gênero e de comunidade discursiva estão estreitamente relacionadas:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e, portanto, constituem a razão do gênero. A razão subjacente dá o contorno da estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é o critério que é privilegiado e que faz com que o escopo do gênero se mantenha enfocado estreitamente numa determinada ação retórica compatível com o gênero. Além do propósito, os exemplares do gênero demonstram padrões semelhantes mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público alvo. Se forem realizadas todas as expectativas em relação àquilo que é altamente provável para o gênero, o exemplar será visto pela comunidade discursiva original como um protótipo. Os gêneros têm nomes que são herdados

e produzidos pelas comunidades discursivas e importados por outras comunidades. Esses nomes constituem uma comunicação etnográfica valiosa, porém tipicamente precisam de validação adicional. (SWALES, 1990, p. 58).

Nessa concepção de gêneros, fica evidente que eles pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos, e são propriedades de grupos de indivíduos que geram convenções e padrões que restringem as escolhas individuais. Para Swales, as comunidades discursivas são verdadeiras redes sócio-retóricas que atuam em torno de um conjunto de objetivos comuns, e os seus membros detêm uma familiaridade com gêneros particulares que lhes permite usá-los em causas comunicativas para atender certos objetivos.

A seguir apresentamos uma pequena amostra de pesquisas feitas à luz dos pressupostos teórico-metodológicos de Swales, que revelam os procedimentos de pesquisa realizados na coleta, na análise e no tratamento dos dados, concluindo com uma avaliação dessa abordagem de análise de gêneros.

Coleta dos dados

Escolhemos uma pesquisa desenvolvida para uma dissertação de mestrado² como forma de ilustrar os procedimentos metodológicos empregados em análises de gêneros na abordagem de Swales, a de Gaede (2003), que aplicou os critérios de identificação, propostos por Swales (1990; 1992) para a descrição de comunidades discursivas profissionais, na análise de uma comunidade não profis-

² A dissertação foi defendida por Carla Rafaela Gaede no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, em 2003, e orientada por Bernardete Biasi-Rodrigues. O resumo dos resultados aqui apresentado é uma adaptação do texto original autorizada pela autora.

sional.

Gaede (2003) escolheu como objeto de análise uma comunidade discursiva virtual que interage através de uma lista de discussão na internet, a Sociedade Senhor dos Anéis, com 250 participantes em todo o Brasil, voltada para a discussão da obra do escritor J. R. R. Tolkien. A observação dessa comunidade foi realizada diretamente pela pesquisadora, como membro integrante da Sociedade, durante um período de tempo relativamente extenso, de 20 de outubro de 2002 a 3 de julho de 2003. Foram coletados todos os e-mails trocados entre os membros da comunidade no período e depois transferidos para um arquivo em formato Word para que fossem executados os procedimentos de análise. Todo o corpus foi analisado em busca de dados que revelassem a aplicabilidade dos critérios de Swales na identificação de uma comunidade discursiva essencialmente virtual.

Análise dos dados

Quando se trata de analisar uma amostra de gêneros que pertencem a uma determinada comunidade discursiva, os procedimentos gerais incluem a escolha do gênero, a identificação da comunidade discursiva, a análise com base nas características apontadas por Swales (1990, 1992) para a identificação do gênero e da comunidade discursiva e uma descrição das estratégias retóricas de distribuição das informações em cada exemplar do gênero com apoio no modelo CARS [fig. 1]. Muitas vezes a pesquisa adquire um contorno etnográfico, pela necessidade de se buscar o conhecimento de especialistas da comunidade sobre o gênero analisado ou de se inserir nas atividades da comunidade para coletar dados e entender os seus mecanismos de funcionamento e para apreender os seus propósitos comunicativos.

A comunidade discursiva escolhida por Gaede

(2003) foi analisada de acordo com as características definidoras apontadas por Swales, com o objetivo de responder à questão sobre se o avanço da tecnologia e da comunicação mediada por computador torna possível que existam comunidades discursivas não-locais, consideradas aquelas em que os membros não têm um contato direto e freqüente, ou nem mesmo têm esse contato, não participando de interações face-a-face, mas utilizando-se de outros meios para se comunicarem (cf. SWALES, 1998).

A pesquisadora participou da Sociedade como um membro comum cadastrado por um moderador do grupo, o que lhe deu o direito de receber automaticamente todas as mensagens enviadas à lista de discussão do grupo e lhe permitiu conhecer várias peculiaridades da comunidade discursiva a que um não-membro não teria acesso. Além disso, para compreender melhor a Sociedade, seu léxico específico e suas discussões sobre temas relacionados à obra de Tolkien, a pesquisadora precisou ler a trilogia O Senhor dos Anéis e também O Hobbit e O Silmarillion.

Todos os e-mails coletados foram analisados para descrever a Sociedade segundo os critérios de comunidade discursiva definidos por Swales (1990; 1992). Verificou-se, portanto, se a Sociedade possuía: 1) objetivos públicos comuns; 2) mecanismos de intercomunicação entre seus membros; 3) mecanismos de participação; 4) gêneros específicos; 5) léxico específico; e 6) uma hierarquia explícita ou implícita.

A hierarquia entre os membros iniciantes e experientes foi identificada, em parte, pelas ocorrências de anáforas indiretas, que serviram para verificar a recuperação das referências feita por membros experientes em relação às informações veiculadas seqüencialmente na lista de discussão da Sociedade Senhor dos Anéis³.

³ A anáfora indireta é um recurso linguístico de referência que não

Elaboração dos resultados

A pesquisa de Gaede (2003) mostra como os seis critérios de reconhecimento de comunidades discursivas definidos por Swales (1990; 1992) foram eficazes na descrição de uma comunidade virtual.

Primeiro, os objetivos públicos comuns da comunidade Sociedade Senhor dos Anéis estão inscritos formalmente no “regulamento” que determina o seu funcionamento e, em parte, foram estabelecidos pelos seus membros. No seguinte trecho do e-mail automático, que os novos membros recebem quando se cadastram no e-group, consta o objetivo primário da Sociedade, que é o de estudar a obra de Tolkien:

1. O e-group ou lista de discussão da Sociedade foi criado para que sejam discutidos temas polêmicos relacionados a Tolkien, esclarecendo dúvidas e ampliando assim o conhecimento de todos os usuários da lista. Portanto, assuntos não relacionados a Tolkien ou a Sociedade devem ser evitados (os usuários que insistirem em mandar mensagens off-topic serão moderados).

Além desse objetivo primário, reconhece-se um outro que é o de estabelecer relações pessoais dentro do grupo e que, muitas vezes, parece superar o primeiro, como se pode inferir dos numerosos e-mails que não trazem ne-

reativa um referente já dado, mas ativa um novo referente como se fosse já conhecido, ligado a uma outra informação do cotexto ou até mesmo da situação extralingüística. Para Marcuschi (2000, p. 1), a anáfora indireta é “geralmente constituída por expressões nominais definidas ou pronomes interpretados referencialmente sem que lhes corresponda um antecedente (ou subsequente) explícito no texto. Trata-se de uma estratégia endofórica de ativação de referentes novos, e não de uma reativação de referentes já conhecidos, o que constitui um processo de referenciação implícita”.

nhuma discussão sobre Tolkien. No exemplo seguinte, verifica-se que os próprios membros percebem quando estão deixando de lado o objetivo principal da Sociedade:

2. Só vejo o Tronco falar de Tolkien por aqui kkkkkkkkkkkk essa nem eu guentei... anyway... Acho importante relembrar que somos um grupo sobre Senhor dos Anéis (entre outras coisas), e que continuemos com assuntos sobre (nem que pra variar um pokinhu), olhem só, a Rainha dos Offtopics falando.... *lal* Serião, rrsrs... *Retomando o fôlego* Muito legal o fragmento que o fim mandou. Tar, ótimas perguntas (pena que não tenho idéia de como responde-las rrsrs).

Pode-se observar, também, uma relação entre esses objetivos e a hierarquia da comunidade. A desobediência ao objetivo principal do grupo, que é discutir a obra de Tolkien, pode até levar à exclusão do cadastro de um membro no e-group. Quando há divergências entre os objetivos do Conselho e os de um membro, é o Conselho que tem o poder de impor seus objetivos, cabendo ao membro acatá-los, sob pena de ser excluído do grupo.

O segundo critério para o reconhecimento e a própria existência de uma comunidade discursiva compreende os mecanismos de intercomunicação entre seus membros e foi plenamente preenchido pela Sociedade, já que os seus membros se comunicam através de vários meios, tanto eletrônicos quanto não eletrônicos. Seu principal mecanismo de intercomunicação é a lista de discussão, sendo que os demais completam a rede de inter-relações da comunidade: vários programas na internet, entre eles o ICQ e o MSN, salas de bate-papo, e-mails pessoais, conversas telefônicas e encontros não virtuais.

O terceiro critério diz respeito aos mecanismos de participação, que não deixam de ser mecanismos de inter-

Tema: Gêneros Textuais

comunicação, mas a diferença está no fato de eles servirem a certos propósitos especiais da comunidade discursiva. De acordo com Swales (1990; 1992), os mecanismos de participação se prestam ao crescimento da comunidade discursiva, à divulgação e à troca de informações, à manutenção do sistema de valores da comunidade e ao aumento do espaço da comunidade discursiva.

Essas funções são desempenhadas na Sociedade principalmente pelos e-mails enviados à lista de discussão, que tratam da obra de Tolkien, ampliando o conhecimento dos membros sobre o tema, mas que podem tratar também de assuntos gerais relacionados à Sociedade, o que também cumpre uma função de participação, na medida em que tem por objetivo melhorar a Sociedade. Há outros mecanismos que permitem a participação dos membros, como as simulações de programas de televisão, importantes por promoverem uma maior interação entre os membros; o QI Tolkien, uma espécie de gincana com provas que requerem criatividade e conhecimento profundo da obra de Tolkien e que contribui para a divulgação de informações, a maioria delas de difícil acesso para os membros “comuns” da Sociedade; e a sala de bate-papo, que serve para divulgar a própria Sociedade Senhor dos Anéis, pois qualquer pessoa pode freqüentá-la, e não somente os membros efetivos da Sociedade, que a descobriram, de fato, através desse meio de divulgação.

A existência de gêneros específicos é o quarto critério fundamental para o reconhecimento de uma comunidade discursiva. Eles podem ser exclusivos ou podem ser emprestados de outras comunidades, sofrendo adaptações, quando necessárias. A pesquisa de Gaede (2003) demonstra que há convenções reveladas nos gêneros produzidos na Sociedade que provam que já houve uma apropriação de gêneros originários de outras comunidades. Os gêneros mais utilizados pelos membros da Sociedade têm íntima relação com os seus objetivos públicos comuns, que inter-

ferem tanto nas escolhas de temas quanto de estruturas genéricas, como na criação de um programa ou de um comercial de televisão. O exemplo (3) mostra um comercial sobre um programa da TV Arda:

3. Em breve na TV ARDA
Mais um programa polêmico e irreverente para animar as suas tardes de Domingo!
VEM AÍ...
FALANDO ELFICAMENTE
Apresentação
Galadriel
Lórien
Smaug
Marroc Tûk

O quinto critério diz respeito ao léxico específico da comunidade discursiva que deve ser adquirido e utilizado pelos seus membros para garantir-lhes um certo grau de conhecimento relevante dentro da comunidade (cf. SWALES, 1990). A Sociedade Senhor dos Anéis, nesse quesito, reflete as especificidades da linguagem do meio eletrônico, utilizando as mesmas convenções de uso e registro do léxico da “comunidade geral da Internet”, mas, como a Sociedade é um grupo de estudos sobre Tolkien, em suas discussões e também em suas brincadeiras, utiliza os termos criados por Tolkien em sua obra, para se referir a personagens, lugares, acontecimentos etc. Esse léxico é compartilhado com outras comunidades criadas em torno da mesma temática, o que permite que os seus membros transitem entre elas, sem precisar se apropriar de um novo léxico. Além disso, foram identificados termos criados em situações específicas pelos próprios membros da Sociedade, que não podem ser compreendidos nem mesmo por outros grupos de estudos de Tolkien. Os exemplos (4), (5) e (6) mostram algumas palavras em quenya, a principal

Tema: Gêneros Textuais

língua criada por Tolkien, em que uma das características é a terminação em –ë, e nos exemplos (7), (8) e (9), temos algumas siglas exclusivas da comunidade:

4. E não é só Blind gosta de fazer músicas sobre SDA não...hehe... Já viram a música do Rouge? É Quênia puro!! hehe... Asererë- Ha- Derë , o resto eu não sei.
5. Nuh, o cumprimento rougéfico pegou mesmo,hein? Rolou até uma Asererave no EN? Peraë, mas estão dizendo que não rolou EN? Foi tudo uma montagem? hëhë (sim, descobri que a minha famosa risadinha tb é élfica...hëhë...).
6. Assererë, Ilarië, Tererë Tererë Elessedë
7. §: Sociedade Senhor dos Anéis
8. EN: Encontro Nacional da Sociedade
9. BBA: Big Brother Arda, programa de televisão da TV Arda

Por fim, no decorrer do processo de análise, foi possível verificar que a comunidade discursiva Sociedade Senhor dos Anéis tinha uma hierarquia bastante particular, explícita e implícita, o que corresponde ao sexto critério de identificação de comunidades discursivas para Swales (1990; 1992). Explicitamente, há o Conselho Aratar, composto de nove pessoas, cujas funções são administrar o grupo, cadastrar e descadastrar membros, responder a dúvidas, sugerir discussões etc. O exemplo (10), extraído e um e-mail enviado a toda a comunidade, demonstra o poder dos Conselheiros:

10. Quem é a favor de eu simplesmente readicionar a Níniel?...rs Se bobear eu readiciono mesmo. Merry -

abusando positivamente dos seus poderes de moderador.

Implicitamente, há uma hierarquia que está relacionada ao grau de conhecimento relevante dos membros (referido no quinto critério), o qual se constrói por meio de recursos lingüísticos específicos, como as anáforas indiretas, que demonstraram interferir na manutenção da hierarquia da comunidade. Esse conhecimento pode não ser decisivo para a entrada de membros na comunidade, mas é garantia para a participação deles nas discussões promovidas pelo grupo. A pesquisadora, por exemplo, quando ingressou na comunidade, não tinha nenhum conhecimento sobre a obra de Tolkien e só conseguiu participar das discussões em profundidade depois de obter um bom nível de conhecimentos sobre a temática do grupo. Portanto, as discussões mais importantes são levadas a cabo por um pequeno grupo de membros, a maioria deles já antigos e conhecidos na Sociedade, mas não excluem os membros novatos, como se pode conferir no seguinte trecho de e-mail enviado por um membro antigo da Sociedade:

11. ESSA É PARA OS NOVATOS, Ñ FIQUEM COM VERGONHA DE DAREM AS SUAS OPINIÕES, Ñ PENSEM Q TODOS OS ANTIGOS SÃO EXPERT EM SDA, POIS MUITOS ANTIGOS SÓ LERAM SDA E OLHE LÁ. SE VCS ERRAREM,NÓS CORRIJAMOS E SE NÓS ERRAMOS NOS CORRIJAM TB,POIS ESTAMOS TODOS AQUI PRA APRENDER E SE DIVERTIR É CLARO. (...) Sam Gamgee *§* o defensor dos novatos

A hierarquia implícita também se evidenciou através do uso recorrente de anáforas indiretas que pressupõe o conhecimento partilhado pelos participantes nas discussões. Esse recurso lingüístico foi largamente utilizado para

Tema: Gêneros Textuais

fazer remissões ao conteúdo da obra de Tolkien, cujo conhecimento é imprescindível para interpretar corretamente o referente ou para compreender certas piadas que os membros fazem por meio dessas anáforas indiretas, o que foi possível comprovar pela própria pesquisadora, no seu período de experiência como membro iniciante da Sociedade. O exemplo seguinte é uma amostra desse jogo de sentidos:

12. Ta aí a minha Comitiva. O resto é resto e eles são muito inúteis, na minha opinião. Com o Elrond Smith no grupo, não precisamos de outro elfo. Bom para o Legolas, que não terá problemas com pele e cabelos ressecados e nem unha quebrada.

No exemplo (12) até é possível para um não-membro compreender o processo referencial que associa a pele, os cabelos e as unhas como sendo do personagem Legolas. Porém, a piada feita neste trecho só é compreendida por quem participa ativamente da Sociedade e sabe que insinuações sobre a masculinidade de Legolas são freqüentes no grupo, e que essas insinuações são feitas porque Legolas é um elfo, raça que tem como uma das características principais a beleza, especialmente dos cabelos, que são longos e brilhantes. Portanto, é importante considerar que não só a interpretação referencial é relevante em processos interativos, mas também a compreensão dos propósitos pelos quais certo fenômeno referencial foi usado.

Vantagens e limitações

Uma vantagem evidente da análise de gêneros, como proposta por Swales, é o minucioso levantamento da organização textual que ela permite operacionalizar. Os resultados desse tipo de pesquisa tornam-se subsídios tanto para o ensino de leitura e produção textual quanto para a

reflexão em relação às práticas realizadas em determinados meios sociais.

Outra vantagem é que se trata de uma metodologia de fácil operacionalização, embora uma pesquisa de maior fôlego exija um conhecimento mais amplo da evolução dos procedimentos e conseqüentes crítica e proposição de alternativas, o que não é fácil para o pesquisador iniciante.

As desvantagens ficam por conta da relação entre teoria e objeto. Nem sempre os conceitos postos na literatura permitem descrever adequadamente os objetos pretendidos. Isso se mostra, por exemplo, em relação ao conceito de comunidade discursiva, que não prevê a existência de membros periféricos – como é o caso do leitor na comunidade jornalística ou do hóspede na comunidade hoteleira (BONINI, 2005). A operacionalização do conceito de propósito comunicativo também revela problemas, como apontam Askehave e Swales (2001), tanto porque os gêneros podem ter mais de um propósito quanto porque os propósitos variam sócio-historicamente. Dependendo do objeto em análise, o pesquisador precisa ser bastante criativo tanto em termos teóricos quanto metodológicos. O modelo CARS, por exemplo, não foi pensado para gêneros multi-autorais (como é o caso dos eventos interativos ou dos textos que se somam para compor um único texto).

GÊNERO COMO PARTE DE UM SISTEMA: A ABORDAGEM DE BAZERMAN

Os tipos de dados a serem coletados para uma pesquisa com base em sistemas de gêneros e de atividades (BAZERMAN, 1994, 2002, 2005) estão intrinsecamente associados às ações realizadas pelas pessoas e ao papel que os gêneros assumem neste fazer. Trata-se de buscar compreender a complexidade das atividades sociais e dos gêneros que a elas dão forma e que por elas são moldadas.

Dentro desta perspectiva, os tipos de dados a serem coletados são de natureza variada, a fim de permitir que o analista tenha uma visão mais completa de um sistema de atividades a partir do conjunto de gêneros e do sistema de gêneros que o compõe.

É necessário, portanto, coletar um conjunto de gêneros produzido pelo sujeito ou sujeitos da atividade social que se pretende examinar. O resultado é uma coletânea de textos escritos e/ou falados necessários para o desempenho de determinado papel social. Tomemos por exemplo o trabalho de um repórter cultural responsável pela seção de livros em uma revista de atualidades. É importante salientar que este profissional, hoje em dia, precisa ter um perfil multi-tarefas, acumulando, pelo menos, as funções de repórter, de crítico e de redator. Ao receber a pauta, o repórter tem as seguintes tarefas a desempenhar: ler o livro a ser sintetizado e avaliado, fazer a pesquisa (que pode incluir a leitura do material enviado pela assessoria de imprensa da editora e resenhas já publicadas, principalmente se o livro é de autor estrangeiro) e, se for o caso, realizar uma entrevista para a resenha; a seguir, redige o texto, no sentido mais abrangente do termo *redigir* no campo do jornalismo, ou seja, tanto produz o texto da resenha, como o revisa, corta, dá a ele um título e ainda, muitas vezes, produz legendas para fotos ou ilustrações que acompanham o texto (cf. DAPIEVE, 2002, p. 97-98 para mais informações sobre as funções dos profissionais dos cadernos culturais). A coleta deste conjunto dá ao analista a dimensão não só da variedade dos gêneros produzidos e consumidos pelo repórter, mas também do tipo de conhecimento e habilidades necessárias à realização de seu trabalho.

Outro passo importante na coleta de dados segundo a teoria de sistema de gêneros e atividades diz respeito à compilação dos “vários conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas e de forma organizada, além das relações padronizadas na produção, circulação e

uso desses documentos” (BAZERMAN, 2002, p. 39).

Voltemos ao exemplo do caderno cultural – quais profissionais dividem o trabalho ali realizado, quais atividades são ali realizadas e como elas se inter-relacionam? Neste caso, por exemplo, cabe coletar exemplares dos gêneros produzidos e consumidos pelo editor do caderno cultural, pelo subeditor da seção de livros, por repórteres e fotógrafos e verificar quais circulam entre todos ou apenas entre determinados membros do grupo. Cabe ao analista também averiguar que ações cognitivas e discursivas são realizadas pelos sujeitos ao assumirem seus papéis sociais. Para tal, pode se valer de entrevistas com membros da comunidade que estuda e/ou de observação de suas ações. Se decidirmos acompanhar, por um período de tempo, a seqüência de ações em uma redação a partir da pauta elaborada para certa edição até a resenha finalmente publicada, seremos capazes de perceber algumas regularidades em ações sócio-retóricas, na produção, circulação e uso dos gêneros por cada indivíduo em sua função, em que seqüência os gêneros se sucedem e como os indivíduos interagem e colaboram entre si a fim de atingirem os objetivos (decididos em comum acordo ou tacitamente aceitos) dentro de um sistema de atividades. Mesmo que o analista queira circunscrever sua pesquisa a apenas um dos gêneros usados na redação do caderno cultural de uma revista, por exemplo, pode entender se e como ele dialoga com outros dentro de uma mesma cadeia, ou o que há de convencional e de inovador cada vez em que é utilizado.

Desta breve descrição, podemos inferir que a metodologia de coleta dos dados textuais está calcada, em parte, na compilação de um corpus de textos que, primeiro, materializem os diferentes gêneros que compõem um conjunto e que, segundo, sejam representativos do contexto que se quer investigar. Obviamente, as categorias analíticas escolhidas para gerar os dados serão aquelas que permitirão

que a pergunta de pesquisa possa ser respondida a contento, mas parece ser imprescindível que um princípio básico seja seguido na formulação desta pergunta, i.e., que os textos selecionados para o corpus sejam representativos de um gênero central para o contexto, que este gênero de certa forma o defina.

Bazerman (2005, p. 40) propõe que a análise textual propriamente dita pode ser realizada através de diferentes ferramentas analíticas, sejam elas entradas lingüísticas pontuais ou outros tipos de categorias mais abrangentes. Por exemplo, pode-se verificar o padrão típico da transitividade (HALLIDAY, 1985) nos textos representativos do gênero que se quer estudar ou, ainda, que macro-padrão discursivo (HOEY, 2003) é característico dos textos; ou como a informação neles se organiza para servir a determinado propósito comunicativo (cf. SWALES, 1990 e os procedimentos metodológicos para uma análise de gênero). A decisão acerca de que categoria analítica utilizar está relacionada tanto aos objetivos da pesquisa quanto às regularidades apresentadas pelos exemplares dos gêneros que queremos estudar. Além disso, ver as regularidades também significa ver a variação.

Já as práticas sociais se revelam a partir de pesquisa etnográfica que permite, por exemplo, que o analista averigüe quem faz e quem não faz uso de certo gênero, como as pessoas produzem e/ou interpretam os textos, de quais conhecimentos lançam mão para fazê-lo, com quais propósitos e em quais ocasiões os utilizam, quais crenças e valores estão embutidos nessas práticas. As informações obtidas através de observação, de entrevistas, da aplicação de questionários, etc, franqueiam ao analista um perfil mais apurado da atividade social e da interação entre os indivíduos que a realizam, para que ele conheça melhor o contexto em que o sistema de gêneros é produzido.

Análise dos dados

Como então analisar os dados obtidos? Como na base dos estudos de Bazerman sobre os sistemas de gêneros e atividades está o encadeamento de ações sociais, calcadas na interação e mediadas pela linguagem, a análise dos dados textuais está necessariamente atrelada aos dados obtidos acerca das práticas sociais. Como diz Bazerman (2005, p. 34), “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmos”. Disto depende-se que os dados textuais devam ser analisados à luz daqueles que explicitam as práticas dos usuários.

Nos relatos das pesquisas realizadas por Bazerman (por exemplo, 2002 e 2005), percebem-se pelo menos duas orientações gerais: se a pesquisa visa compreender um determinado tipo de articulação entre o que as pessoas fazem e os textos que usam para tal fim, as informações que explicitam as práticas dos usuários servem de base para a interpretação das evidências textuais. Se, por outro lado, a pesquisa tem por objetivo verificar variações em um mesmo gênero, seja em períodos ou em situações diferentes, toma-se por base um método de procedimento comparativo.

Elaboração dos resultados

No capítulo “What is not institutionally visible does not count: the problem of making activity assessable, accountable, and plannable”, Bazerman (2002) faz um relato de um estudo sobre a avaliação da aprendizagem, principalmente no que diz respeito à produção escrita como registro de habilidades e conhecimento adquiridos. O pro-

blema que examina se localiza na tensão entre um tipo de prática pedagógica centrada no aluno, por meio de atividades orientadas para pesquisa e desenvolvimento de conhecimento através da descoberta, e um tipo de avaliação de aprendizagem que visa averiguar um determinado conteúdo aprendido ou acumulado (principalmente por meio de testes padronizados e aplicados em grande escala pelas instituições responsáveis por definir políticas educacionais). Mais do que encontrar soluções definitivas para a questão, o autor argumenta que uma análise do problema a partir de teoria de sistema de gêneros e atividades permite que “particularidades importantes das situações de aprendizagem e avaliação sejam levadas em consideração, sem que todas as situações sejam vistas de modo tão particular a ponto de se tornarem incomensuráveis e idiossincráticas” (BAZERMAN, 2002). O objetivo da análise via teoria de gêneros e atividades, neste caso, era poder ver como as atividades realizadas e os gêneros produzidos pelos alunos espelhavam e se associavam a um tipo conhecimento e recursos intelectuais específicos.

A fim de empreender sua análise, Bazerman começa por um estudo de como o movimento progressista de educação nos Estados Unidos (John Dewey e seus seguidores) lidou com a avaliação institucional, principalmente com as críticas recebidas que apontavam que o domínio do conteúdo de diferentes disciplinas deixava a desejar. Bazerman avalia que as alternativas de avaliação propostas parecem estar no caminho certo, mas ainda não dispõem de clareza de definição e regularidade suficientes para servir a propósitos institucionais e, ao mesmo tempo, criar um nível de desafio compatível com o que os alunos enfrentam em seu dia-a-dia na sala de aula. Conclui então que este estado de coisas faz com que um retorno a um tipo de avaliação que privilegia a aquisição de conteúdo e habilidades seja quase natural. Nesta parte de seu trabalho, o autor utiliza a noção de sistema de atividades para compreender do modo mais

completo a complexidade das situações, as justificativas da necessidade de avaliação da aprendizagem e os instrumentos usados em tal empreendimento.

O segundo passo de seu estudo consiste em uma coleta e análise de dados textuais e etnográficos. Para tal, as atividades realizadas por uma turma de quinta série foram observadas e registradas, durante um mês, período em que o grupo esteve envolvido com o estudo da sociedade Maia. A turma fez várias leituras (apostila contendo informação sobre os Maias preparada pelo professor, textos de livros de referência ou de sites da internet, relatórios elaborados pelos alunos, etc) e produziu vários textos: os alunos completaram lacunas em texto e em esquemas, fizeram anotações tendo suas leituras como ponto de partida, relatórios, testes, provas, fizeram o roteiro de um vídeo sobre uma expedição a uma cidade Maia, rascunhos e um texto final contendo suas reflexões a respeito do que haviam aprendido. Todos estes documentos fazem parte do conjunto de gêneros coletados para a pesquisa. A coleta de dados etnográficos evidencia aquilo que não está aparente nos textos, ou seja, a forma como são compreendidos e interpretados, que uso se faz deles, que conhecimento é construído a partir deles. Bazerman conclui que a análise desta coletânea revelou que, minimamente, os alunos foram capazes de articular as informações derivadas de estudo sobre os Maias com as atividades propostas para reforçá-las, além de haverem respondido de forma adequada às expectativas do gênero relatório.

O terceiro momento consiste na análise das atividades elaboradas e coordenadas pelo professor da turma, que são uma “tradução” dos documentos oficiais que estabelecem qual conteúdo e quais habilidades devem ser objeto de desenvolvimento em cada série. Em primeiro lugar, Bazerman registra que as atividades seguem uma seqüência que demanda não apenas a apreensão de conteúdo acerca

da civilização Maia, mas a utilização deste conhecimento por parte dos alunos no momento em que se engajam nas atividades subsequentes, cada vez mais desafiadoras. Outro resultado da análise evidencia que a elaboração criteriosa das atividades permite ao professor prever o nível de complexidade a ser enfrentado a cada nova ação e quais tipos de conhecimento, recursos cognitivos e habilidade serão necessários para dar conta da tarefa; portanto, para o professor também fica claro o que esperar em termos de desempenho por parte de seus alunos, o que por sua vez indica que todo o processo pode ser avaliado, que os resultados esperados podem ser mensurados.

Bazerman afirma que só depois de analisar os gêneros produzidos pelos alunos e as atividades em que se engajaram como sistemas e perceber as regularidades presentes tanto nas características textuais como nos processos cognitivos é que pôde entender o tipo de aprendizagem aparente nos textos produzidos e no desempenho dos alunos. Além de demonstrarem conhecer informações pontuais acerca dos Maias, os alunos também usaram este conhecimento seletivamente de acordo com as demandas das atividades propostas, fossem elas de natureza mais prática ou criativa. As regularidades observadas nos gêneros e nas atividades desenvolvidas em sala de aula permitem que critérios específicos de avaliação sejam estabelecidos, visto que se podem prever resultados passíveis de verificação sistemática. A teoria de sistema de gêneros e atividades, segundo seu autor, oferece ferramentas capazes de prever os resultados da aprendizagem para que se possa definir quais tarefas e desafios serão propostos aos alunos, e em que recursos eles precisarão se apoiar para dar conta delas. Tudo isto é passível de planejamento, especificação e posterior avaliação.

Validade e generalização

As análises produzidas por Bazerman e por outros pesquisadores que seguem sua linha (cf. DIAS, FREEDMAN, MEDWAY e PARÉ, 1999; SMART, 2002) tendem a se concentrar em problemas únicos, ou seja, cada pesquisador olha para um determinado contexto profissional ou institucional e investiga os mais diversos gêneros e atividades. No entanto, toda esta diversidade de problemas de pesquisa é estudada a partir de um mesmo referencial teórico que, aos poucos, foi sendo refinado. Em 1994, Bazerman se fixa na noção de sistema de gêneros que, mais tarde, é complementada pela de sistema de atividades; ambas, entretanto, têm como elo de ligação a tradição retórica de estudos de gênero e o conceito de tipificação.⁴

Em função da natureza estritamente qualitativa das pesquisas realizadas, muitas delas estudos de caso, é difícil falarmos de generalizações. Contudo, é possível partir da teoria utilizada e das conclusões observadas em cada caso para aprimorar a teorização e para que se possa estudar novas situações de modo eficiente (SMART, 2002).

Vantagens e limitações

Bazerman (2005, p. 34-44) aponta alguns problemas que merecem a atenção do pesquisador que pretende empreender uma análise do tipo que estamos examinando. Um deles está na própria identificação de um gênero. Se, por um lado, nossa intuição de usuários de determinado gênero nos dá alguma vantagem sobre aqueles que o desconhecem, por outro, corremos o risco de tomar nossas intuições como verdades absolutas e desconsiderar outras tantas visões da mesma situação. Portanto, é necessário

⁴ Cf. Bazerman, 2005: 28-30 para uma explanação acerca do conceito de tipificação.

“aumentar nosso conhecimento e ampliar nossa perspectiva através da pesquisa, como a de examinar mais textos de um modo mais regulado; entrevistar e observar mais escritores e leitores e etnograficamente documentar como os textos são usados nas organizações. Quanto mais rico e mais empírico for este trabalho, menos dependentes seremos de nossa própria experiência e treinamento” (BAZERMAN, 2005, p. 37).

A teoria de sistema de gêneros e atividades parece oferecer ao pesquisador a possibilidade de compreender melhor e de modo mais depurado as práticas discursivas e sociais e talvez, se este for o objetivo do trabalho, fornecer soluções eficientes para problemas identificados ao longo do estudo.

Os relatos de pesquisa mencionados neste artigo apontam para uma questão fundamental: é condição *sine qua non* que o referencial teórico esteja bem articulado com as escolhas metodológicas em uma investigação sobre gêneros e atividades. A única limitação que podemos perceber associada a esta condição parece estar centrada na experiência do pesquisador — um pesquisador um pouco menos experiente correria o risco de não dar conta das várias facetas do fenômeno que escolher estudar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas perspectivas expostas neste capítulo são bastante inter-relacionadas. Pode-se dizer que, ao apontar como sendo duas, nós o fizemos para fins didáticos, nos fixando em determinados períodos das obras desses autores (Swales e Bazerman). Não obstante a isso, os procedimentos de pesquisa nesse campo mostram-se bastante dinâmicos, evoluindo rapidamente ao longo dos anos, conforme novas pesquisas vão sendo realizadas e novos objetos, confrontados.

Em termos bastante gerais, ambas as metodologias

podem ser caracterizadas como um certo tipo de *análise textual*, embora envolvendo elementos de *etnografia*, na medida que tanto um quanto outro desses teóricos se atêm a ambientes sociais específicos e analisam comportamentos (práticas e atividades) empíricos das comunidades ali existentes.

Nesse campo, os gêneros podem ser estudados por duas razões. A primeira delas é a motivação teórica, quando está em questão aprofundar ou questionar aspectos das teorias e/ou metodologias postas na literatura. De certo modo, é a motivação que está na base do primeiro exemplo relatado acima, à medida que a pesquisadora procurou verificar a adequação do conceito de comunidade discursiva proposto por Swales (1990; 1992). A outra razão para se escolher um gênero como objeto de análise é o aprofundamento ou esclarecimento de questões aplicadas. A segunda pesquisa exemplificada acima tem base nesse tipo de motivação, pois Bazerman (2002), ao se debruçar sobre tais dados, procurou levantar resultados que tivessem uma implicação direta no ensino de linguagem. No conjunto das pesquisas realizadas, as questões relativas ao ensino-aprendizagem têm sido preponderantes. Mas a análise de gêneros textuais pode ser desenvolvida em relação às questões de inúmeros outros campos profissionais onde a linguagem seja um componente importante, tais como a medicina, a comunicação, o atendimento ao cliente e a área jurídica.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte retórica e Arte poética*. Trad. de Antônio P. de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, s. d.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible soluti-

Tema: Gêneros Textuais

on. *Applied Linguistics*, v. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre, RS: Artmed, 1990 [1962].

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Org. por Angela P. Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. What is not institutionally visible does not count: the problem of making activity assessable, accountable, and plannable. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. (Eds.). *Writing selves/writing societies: research from activity perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2002.

_____. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A.; MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

_____. *Shaping written knowledge: the genre and activity of experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1988.

BITZER, L. The rhetorical situation. *Philosophy and rhetoric*, n. 1, p. 1-4, 1968.

BONINI, A. Textual genres of attendant/client interaction in the hotel industry. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON DISCOURSE, COMMUNICATION AND THE ENTERPRISE, 3., 2005, Rio de Janeiro. *Proceedings of the III Dicoen*. Rio de Janeiro: PUC-RIO, 2005.

_____. Metodologia para o estudo dos gêneros textuais: como estudar o encaixe dos gêneros no jornal? In: CALVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva (Orgs.). *Gêneros textuais e referênciação*. Fortaleza, CE: PPGL; UFC, 2004.

CAMPBELL, K. K.; JAMIESON, K. H. Form and genre

in rhetorical criticism: an introduction. In: _____; _____ (Eds.). *Form and genre: shaping rhetorical action*. Falls Church, VA: Speech Communication Association, 1978. p. 9-32.

DAPIEVE, Arthur. Jornalismo Cultural. In: CALDAS, Álvaro (Org.). *Deu no Jornal - O jornalismo impresso na era da internet*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2002. p. 94-112.

DIAS, P.; FREEDMAN, A.; MEDWAY, P.; PARÉ, A. (Eds.). *Worlds apart: acting and writing in academic and workplace contexts*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.

FREGE, G. *Lógica e filosofia da linguagem*. Sel., intr. e notas de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix, 1978 [1879-1904].

GAEDE, Carla Rafaela. *A comunidade discursiva virtual Sociedade Senhor dos Anéis: caracterização e condições de participação*. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Programa de Pós-Graduação em Lingüística, Universidade Federal do Ceará, 2003.

GEERTZ, Clifford. *Local knowledge: further essays in interpretive anthropology*. 2nd ed. [S.l.]: Basic Books, 2000 [1983].

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1984].

HALLIDAY, M.A.K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HOEY, M. *Textual interaction - an introduction to the analysis of written discourse*. London: Routledge, 2003.

HYLAND, K. *Teaching and researching writing*. London,

Tema: Gêneros Textuais

UK: Longman, 2002.

JOHNS, A. M. *Text, role and context: developing academic literacies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras*. Texto remetido para publicação nos anais do V Congresso do CelSul. Curitiba, 2000.

MILLER, C. R. Genre as social action. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994 [1984]. p. 23 – 42.

_____. Rhetorical community: the cultural basis of genre. In: FREEDMAN, A., MEDWAY, P. (Eds.). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, 1994. p. 67 – 78.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: Imprensa Universitária da UFSM, 2001.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1999 [1958].

SCHUTZ, A. *Collected papers I: the problem of social reality*. Ed. by M. Natanson. The Hague: Martinus Nijhoff, 1971.

SEARLE, J. R. *Os actos de fala: um ensaio de filosofia da linguagem*. Coimbra: Livraria Almedina, 1981 [1969].

SMART, G. A Central bank's "communications strategy": the interplay of activity, discourse genres, and technology in a time of organizational change. In: BAZERMAN, C.; RUSSELL, D. *Writing selves/writing societies: research from activity perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 2002.

SWALES, J. M. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. Re-thinking genre: another look at discourse community effects. In: RETHINKING GENRE COLLOQUIUM. Ottawa: Carleton University, 1992.

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

_____. *Aspects of article introductions*. Birmingham, U.K.: The University of Aston, 1981.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1958].

