

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

GUILHERME ROCHA DURAN

O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

MARINGÁ – PR
2011

GUILHERME ROCHA DURAN

O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

D948 Duran, Guilherme Rocha
O gênero discursivo questão interpretativa em
contexto de formação docente inicial / Guilherme
Rocha Duran. -- Maringá, 2011.
151 f. : il. color.

Orientador: Profº Drº Renilson José Menegassi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Gêneros discursivos. 2. Questão
interpretativa. 3. Formação docente. I. Menegassi,
Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
TÍTULO.

GUILHERME ROCHA DURAN

**O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
– Presidente –

Prof. Dr^a. Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Adail Sobral
Universidade Católica de Pelotas - UCPel

A minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

Ao Edson, por tudo.

AGRADECIMENTOS

À Grande Mãe, por nos dar a vida e a liberdade para usufruir dela segundo nossa vontade, agradeço pela inspiração e pelo conforto em tempos de aflição;

À minha Mãe, que sempre me apoiou incondicionalmente, e teve orgulho de mim em cada passo que dei e cada etapa que venci nesse percurso;

Aos meus irmãos Fernando, Eduardo e Tatiana, por terem me apoiado cada um ao seu modo;

Ao Edson, que torceu tanto por mim e deu todo apoio de que necessitei para que esse sonho se realizasse;

Ao professor Renilson, que me aceitou como seu orientando e dedicou seu tempo e sua sabedoria ao meu crescimento intelectual e ao sucesso de minha pesquisa;

À professora Sônia e ao professor Adail, por terem participado da banca de Exame de Qualificação, pelas leituras e contribuições que, certamente, elevaram a qualidade da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, pelos valiosos momentos de intenso debate teórico, que contribuíram para minha compreensão de Bakhtin.

Aos amigos que fiz no percurso do mestrado, em especial a Margarida Liss, a Rubia Mara Braganollo e a Mônica Metz, pelos momentos de discussão teórica, pelo chimarrão, pela intensa troca teórica e cultural, pelas cervejas bebidas e pelas piadas contadas, pelo apoio imenso, pelo companheirismo e pela força, que também foi de inspiração para que eu tivesse forças para concluir esta dissertação.

A professora Margarida da Silveira Corsi, por ter me estendido a mão logo no meu primeiro passo dentro das pesquisas;

Ao Programa de Pós-Graduação como um todo, em especial à secretária Andrea, por fazer seu trabalho com tanto esmero, tornando menos complicado o difícil percurso do mestrado;

À AOCP e à Wizardvip, por terem contribuído, na medida do possível, para que este trabalho se realizasse.

À Capes, por ter concedido a bolsa de estudos;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso da pesquisa.

RESUMO

As orientações oficiais, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, determinam que a prática docente em sala deva privilegiar o trabalho com gêneros do discurso. Os livros didáticos refletem essa orientação ao abordarem estratégias de ensino que se fundamentam na teoria dos gêneros. Todavia, não são muitas as pesquisas que tomam por objeto de análise os gêneros discursivos típicos da esfera educacional. Com o intuito de contribuirmos com as discussões dessa natureza, nossa pesquisa se propõe a caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial. Para tanto, utilizamos como base teórica a definição de enunciação e de gêneros discursivos considerando-se as formulações do Círculo de Bakhtin. O *corpus* desta pesquisa constitui-se de uma questão interpretativa, compreendendo o texto-questão e as produções do texto-resposta realizadas por professores em formação do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Maringá. Analisamos o *corpus* sob uma perspectiva quantitativa, e, a partir dela, realizamos uma análise de natureza qualitativo-interpretativa, observando o contexto discursivo da produção e também suas manifestações na escrita dos professores em formação. Pelos resultados obtidos, descrevemos o gênero estudado compreendendo seu tema, sua composição e seu estilo, e também a ação discursiva que o gênero realiza através da linguagem no contexto em que foi produzido – a formação docente inicial. As análises mostram que a questão interpretativa se caracteriza como um gênero discursivo, pois se enquadra nas delimitações de gênero do discurso propostas por Bakhtin. Esta pesquisa faz parte do projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, e também das discussões do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Questão interpretativa. Formação docente.

RÉSUMÉ

Les orientations officielles, en ce qui concerne aux classes de Langue Portugaise, déterminent que la pratique enseignante en salle de classe doit privilégier le travail avec les genres du discours. Les livres didactiques réfléchissent cette orientation abordant des stratégies d'enseignement qui se fondent sur la théorie des genres discursifs. Toutefois, ils ne sont pas beaucoup les recherches qui prennent par objet d'analyse les genres du discours typiques de la sphère de l'éducation. Pour contribuer aux discussions de cette nature, notre recherche se propose de caractériser les genres du discours question interprétative dans le contexte de formation d'enseignant initiale. Pour que cela arrive, nous utilisons comme base théorique la définition d'énonciation et des genres du discours en considérant les formulations de Bakhtine et de ce Cercle. Le corpus de cette recherche est d'abord constitué d'une question interprétative, comprenant le texte-question et les productions du texte-réponse réalisées par des enseignants en formation du cours de Lettres Portugais à l'Université d'État à Maringá. Nous avons analysé le corpus sous une perspective quantitative et, à partir d'elle, nous avons réalisé une analyse de nature qualitative et interprétative, en observant le contexte discursif de la production et aussi ses manifestations dans l'écrit des enseignants en formation. Par les résultats obtenus, nous avons décrit le genre étudié comprenant son thème, sa composition et son style, et aussi l'action discursive que le genre réalise à travers du langage dans le contexte dont il a été produit – la formation d'enseignant initiale. Les analyses montrent que la question interprétative se caractérise comme un genre du discours, car il est encadré par les délimitations du genre du discours proposés par Bakhtine. Cette recherche appartient au projet "Manifestations de constitution de l'écrit dans la formation d'enseignant", et aussi des discussions du Groupe de Recherches Interaction et Écrit.

Mots-clés: Genres du discours. Question interprétative. Formation d'enseignant.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tema.....	77
Tabela 2 – Características.....	79
Tabela 3 – Relações.....	83
Tabela 4 – Indicações de referências.....	86
Tabela 5 – Apresentação dos exemplos.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção da atividade 6.....	73
Gráfico 2 – Presença dos elementos solicitados.....	74
Gráfico 3 – Tema.....	75
Gráfico 4 – Características.....	78
Gráfico 5 – Relações.....	82
Gráfico 6 – Indicações de referência.....	85
Gráfico 7 – Apresentação dos exemplos.....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do termo de aceite.....	143
Anexo 2 – Caderno do professor em formação.....	144

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIA DE COLETA, PRODUÇÃO DE ATIVIDADES E CONTEXTO DE PESQUISA.....	19
1.1	Formação docente.....	19
1.2	Metodologia de coleta.....	23
1.3	Contexto da pesquisa	25
1.4	Elaboração das atividades e encontros com a turma	26
1.4.1	ATIVIDADES.....	26
1.4.2	PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA.....	26
1.4.3	A LEITURA DE BASE DA PRODUÇÃO DO TEXTO-RESPOSTA.....	27
1.4.4	OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES.....	28
1.4.4.1	Atividades Referentes às Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação.....	32
1.4.4.2	Atividades Referentes à Concepção de Linguagem como Interação.....	39
2	INTERAÇÃO, DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS.....	46
2.1	Introdução.....	46
2.2	A interação verbal segundo Bakhtin.....	46
2.2.1	ENUNCIÇÃO, INTERAÇÃO VERBAL, LÍNGUA E DIALOGISMO.....	48
2.2.2	GÊNEROS DO DISCURSO.....	56
2.3	Interpretação.....	62
2.4	Estudos sobre gêneros discursivos similares ao gênero discursivo questão interpretativa.....	65
3	ANÁLISE DO CORPUS.....	72
3.1	Introdução.....	72
3.2	Análise Quantitativa.....	72
3.2.1	DO CUMPRIMENTO TOTAL DAS ETAPAS.....	73
3.2.2	TEMA.....	73
3.2.3	CARACTERÍSTICAS.....	78
3.2.4	RELAÇÃO.....	82
3.2.5	INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA.....	84
3.2.6	EXEMPLOS.....	87
3.2.7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	91
3.3	Análise Qualitativo-Interpretativa.....	92
3.3.1	INTRODUÇÃO.....	92
3.3.2	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS COMPLETAMENTE.....	94
3.3.3	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS PARCIALMENTE.....	106
3.3.4	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS SEM A RELAÇÃO.....	115
3.3.5	CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA.....	122
	CONCLUSÃO.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A educação brasileira iniciou um processo de transformação a partir dos anos 80, com a sua democratização e a busca por melhoria de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2010) orienta a educação nacional a oferecer uma formação escolar básica que habilite o educando a exercer plenamente sua cidadania e a participar de forma produtiva do mercado de trabalho. Em seu Art. 1º, segundo parágrafo, a lei determina que a educação escolar vincule-se ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando a experiência extraescolar.

A partir da publicação da LDBEN (BRASIL, 2010), a educação escolar passou a compreender a educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior (bacharelado e licenciatura). A primeira organiza-se a partir de um currículo nacional comum em todo o Brasil, onde consta a disciplina de Língua Portuguesa, além de Matemática, de conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (BRASIL, 2010). Por conta da orientação social dessa lei, uma parte do currículo deve responder às necessidades locais e regionais da escola, preparando o educando a desenvolver-se na sociedade em que vive. A educação superior, por sua vez, orienta-se pelo desenvolvimento da reflexão, do espírito científico e da criação artística.

As orientações vigentes na LDBEN (BRASIL, 2010) determinam que a formação de professores para atuação na educação básica deve ser feita “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (2010, p. 49). As orientações para a constituição dos cursos de graduação plena em licenciatura são instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001 b), as novas modalidades comunicativas vigentes na sociedade redesenham a convivência social, o exercício da cidadania e a organização do trabalho. A atividade docente se vê, então, frente à necessidade de reformulações que atendam a essas novas especificidades, distanciando-se da formação tradicional.

Para contribuir com o sucesso da atuação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001b) afirma a necessidade por parte do professor em conhecer com certa profundidade e adequação ao espaço escolar o conteúdo, alvo de sua prática docente. Segundo o Parecer, o professor só desenvolve competências, como criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, a partir desse conhecimento aprofundado. Dessa maneira, os cursos de formação docente devem oferecer condições para que o professor em formação preencha as lacunas deixadas durante sua formação educacional básica. O Parecer

estabelece que o professor deve ter o domínio dos conceitos e procedimentos de sua prática docente, ou seja, ele precisa conhecer as ferramentas com as quais promoverá a aprendizagem de seus educandos.

Os documentos até aqui levantados determinam diretrizes à formação docente a partir dos pressupostos pela LDBEN (BRASIL, 2010). Tais orientações, mais amplas, dão a base para diretrizes mais específicas a cada curso de formação, como apresenta o Parecer CNE/CES 492/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001a), que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e mais outros nove cursos. Essas Diretrizes determinam que os cursos de graduação em Letras devem oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para se alcançar a competência desejada no desempenho profissional. Assim, o formando de Letras deve contar com a capacidade crítica de lidar com a linguagem, principalmente a verbal, em contextos orais e escritos; também ter domínio dos conteúdos que vai ensinar, e, ainda, o domínio de técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos pretendidos para cada nível da educação básica.

Como vemos pelos documentos oficiais, a formação do futuro profissional para a atuação na educação básica, entre eles o profissional de Letras, ganha novos contornos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e às práticas docentes, o que levou as instituições de ensino superior a modificarem seus currículos.

Em virtude das determinações dos documentos oficiais relacionados à formação docente, buscamos também os documentos oficiais que orientam a prática desses profissionais. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais do ensino fundamental – PCN (BRASIL, 1998), os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, da Secretaria do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), verificamos que esses documentos apresentam algumas características semelhantes, entre elas, a orientação teórica, a abordagens de habilidades e competências de natureza abstrata, e o trabalho com os gêneros discursivos.

A orientação científica desses norteadores da prática docente pauta-se na teoria da enunciação, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992) e também na teoria sobre os gêneros do discurso¹, de Bakhtin (2010). Como consta nos documentos analisados, a interação ocorre por meio da linguagem e a realização dessa interação se dá através de atividades discursivas. Estas manifestam-se por meio de gêneros discursivos. O gênero pode ser compreendido como o lugar da interação. A unidade básica da linguagem, e, portanto, objeto de ensino, é o texto. As DCE (PARANÁ, 2008) explicam que a linguagem é um fenômeno social fruto da necessidade da interação. Retomando diretamente Bakhtin/Volochinov (1992) e outros estudiosos que comungam dessa mesma orientação

¹ Para este trabalho, não consideramos distinções entre as terminologias gênero textual, gênero discursivo e gênero do discurso.

científica, as DCE (PARANÁ, 2008) introduzem o conceito bakhtiniano de enunciação e de tipos de enunciação relativamente estáveis, os gêneros discursivos. Assim, eles ganham bastante relevância no contexto da educação atual, uma vez que todos os documentos oficiais os destacam como objeto de ensino. O trabalho com os gêneros discursivos possibilita ao professor desenvolver as habilidades e competências objetivadas pelos documentos oficiais.

As habilidades que são previstas para o desenvolvimento do educando durante o ensino básico dizem respeito, em sua maioria, à articulação abstrata do mundo. Trata-se de fazer com que o aluno desenvolva-se de maneira a agir como cidadão também no campo abstrato da sociedade, ou seja, por meio da linguagem, campo de excelência da abstração ao alcance de todo ser socialmente organizado, e não apenas as funções práticas da esfera do cotidiano. Desta forma, o aprendiz tem possibilidade de extrapolar o desenvolvimento de sua capacidade de superar obstáculos do cotidiano através dos conhecimentos que ele internalizou e adquiriu em seu período escolar. No intuito de oferecer uma educação sistemática que prime por esses objetivos, os PCN para o Ensino Fundamental determinam alguns objetivos específicos ao ensino da língua materna, como “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (...) e selecionar (...) os gêneros adequados para a produção do texto (...)” (BRASIL, 1998, p. 49). Ao tratar dos objetivos relacionados à leitura de textos escritos e à produção textual, reconhecemos as bases teóricas utilizadas na redação do documento. Habilidades como seleção de textos segundo interesse e necessidade, leitura autônoma de textos de gêneros e temas já familiarizados retratam tais orientações na perspectiva interacionista da linguagem. Os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) também abordam as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso de língua portuguesa. Elas partem das bases da linguística enunciativa para propor a apropriação e o desenvolvimento dos recursos expressivos da linguagem (o que implica estudos a partir da concepção de gêneros discursivos), como, por exemplo, confrontar diferentes opiniões e pontos de vista.

Os PCN (BRASIL, 2002, p. 26) também destacam que a “proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos”. Essa capacidade de estabelecer conexões entre saberes, estabelecer relações entre assuntos diferentes e igualmente abstratos no campo psicológico através da linguagem é dada como um caminho metodológico para que o aluno possa produzir novos sentidos, o que o leva ao desenvolvimento de suas capacidades e lhe permite interagir na sociedade contemporânea sendo produtivo nela, com ela e para ela.

Os apontamentos dos documentos oficiais primam por objetivos que dizem respeito a habilidades que são desenvolvidas a partir da leitura e da escrita, relacionadas ao desenvolvimento de práticas sociais no âmbito do campo abstrato. A articulação desse aspecto não palpável do mundo se dá através do uso da língua. Portanto, a leitura e a escrita são portais para o desenvolvimento almejado pelas orientações oficiais. Nessa direção, pretende-se que o educando se torne apto, por exemplo, a analisar um problema a partir de diversas perspectivas para, então, eleger uma abordagem que lhe seja suficientemente eficaz para transpor tal obstáculo.

Considerando as habilidades vistas como primordiais ao exercício da cidadania e, por conseguinte, objeto de atenção no ambiente escolar, nossa pesquisa se justifica a partir da escolha do gênero discursivo questão interpretativa, que pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades aqui discutidas.

As DCE (PARANÁ, 2008) determinam que o trabalho com a língua portuguesa considere os gêneros que circulam socialmente, considerando-se suas características formais, como a estrutura composicional, o tema e o estilo. Essas diretrizes também sugerem alguns gêneros para o trabalho em sala, como convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas, e-mails, blogs, chats, listas e fóruns de discussão. Além desses, o documento oficial emitido pelo Paraná (2008) também apresenta uma tabela com vários gêneros, agrupados pela esfera social em que ocorrem, dando um grande leque de possibilidades de trabalho a partir da abordagem dos gêneros do discurso.

Os PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) orientam a escolha dos gêneros discursivos que devem ser trabalhados na sala de aula, levando-se em conta sua ocorrência na esfera social em que vivem os educandos e também na esfera escolar. O documento sugere trabalhos com notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. Ainda que os gêneros discursivos exista uma quantidade infinita de gêneros do discurso e a sugestão dada não contemple a Questão Interpretativa, o trabalho com esse gênero discursivo é possível por fazer parte da esfera escolar.

Já os PCN para o ensino médio (BRASIL, 2002) não apontam os gêneros a serem abordados no ensino. No entanto, eles apresentam objetivos para o ensino de cada área do conhecimento. Um deles, relacionado às competências e habilidades que o educando deve desenvolver ao longo do ensino médio é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2002, p. 95).

Outra justificativa para nosso trabalho parte das considerações levantadas a partir dos documentos que norteiam a prática docente. Como vimos, os documentos oficiais, PCN e DCE, orientam o trabalho do professor a partir da abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso. Estudá-los, portanto, responde a essas novas orientações de maneira a contribuir para o processo de melhoria da educação de nossa comunidade. Nossa justificativa se molda, dessa forma, a partir das orientações oficiais do país e do Estado do Paraná no que diz respeito à formação docente e também o exercício do professor na educação básica.

Embora as orientações oficiais estabeleçam que o professor em formação deve desenvolver o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas concernentes à transposição dos saberes pretendidos aos alunos da Educação Básica, o gênero discursivo questão não participa do quadro dos estudos da formação docente. Aliás, como aponta Marinho (2010), a escrita em contexto de formação acadêmica também não é muito privilegiada nos estudos recentes. A nosso ver, isso acontece porque tal gênero não é percebido adequadamente no contexto acadêmico. Por isso, este trabalho se justifica também por contribuir tanto para as discussões no âmbito da formação docente inicial quanto por oferecer subsídios para a prática docente na educação básica a partir de um estudo que aborde esse gênero, tão presente na vida de todos os cidadãos que passaram pelo período escolar.

O estado da arte nos mostra que não existem pesquisas sobre o gênero discursivo questão interpretativa. Em bases de dados, como *Web of Science*, *Google Acadêmico*, *Academic Search Premier*, Banco de Teses CAPES, *General Science Abstracts Full Text*, Scopus e outros, não foram encontrados trabalhos referentes ao gênero discursivo questão interpretativa, ou ao gênero questão, de modo mais amplo.

Na busca de estudos que abordassem a questão, encontramos a tese de Passetti (2002). A pesquisadora, ao fazer o levantamento do estado da arte a respeito de perguntas e respostas, apresenta uma revisão crítica dos trabalhos, mostrando que tanto os nacionais quanto os estrangeiros realizados até aquele momento se voltam para o binômio pergunta-resposta sob a orientação pragmática ou sob uma abordagem textual-interativa. Sua contribuição está na proposta de descrever o funcionamento interdiscursivo polêmico de perguntas e respostas no contexto de entrevistas televisivas do programa *Roda Viva*.

Outro estudo encontrado é o de Vianna, *Testes em educação* (1987), que visa à mensuração cognitiva por meio de testes de medida, mais aprofundadamente trabalhada em questões de múltipla escolha que questões de resposta livre. Quando o autor aborda este tópico, ele explica que essa natureza de questão se divide em tipos, conforme seu nível de complexidade. O acesso da memória mecânica participa dos níveis menos complexos, enquanto a interpretação pertence aos mais complexos. Ainda que sua exploração do que seja a interpretação não seja extensa (uma vez que seu objetivo não é esse), sua

contribuição é um bom ponto de partida para a compreensão das diferentes naturezas que uma questão pode requerer do avaliando.

Uma pesquisa mais recente sobre questões dissertativas é apresentada por Fonseca (2002). Sua pesquisa nasceu como uma maneira de compreender o que está acontecendo com o desempenho em provas dissertativas dos alunos, que alegam não tirar notas satisfatórias porque o enunciado não está claro, ou porque não entendeu o enunciado da questão. Em seu trabalho, verificamos uma abordagem do gênero que lhe confere um importante papel no desenvolvimento da leitura e da produção escrita. Fonseca (2002) aponta que “a competência nesse gênero pode mobilizar uma série de operações cognitivas e de habilidades intelectuais, como a capacidade de, entre outras, analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e emitir juízo de valor” (p. 121). Em seu trabalho de caracterização do gênero, a autora constitui seu *corpus* de questões elaboradas para provas de disciplinas dos cursos de graduação de História, Letras e Pedagogia, além de algumas edições dos Provões² desses cursos. Seus resultados apontam que o insucesso dos professores em formação nesses exames avaliativos se dá por conta da não consonância entre os tipos de questão empregados nessas ferramentas de avaliação (com predominância de questões contextualizadas) e os tipos de questão com que os professores em formação lidam em seu cotidiano acadêmico.

As pesquisas voltadas para estudos dos gêneros discursivos, como Bezerra (2002); Brait (2006); Lopes-Rossi (2002); Nascimento (2004 e 2005); Rojo (2006a e 2006b); Saleh (2010); Schnewly & Dolz (2004) Silva & Rêgo (2009); Zanini (2009); e outros, têm contribuído para com o desenvolvimento da educação no período escolar e também na formação docente. Estão juntas no mesmo conjunto tais pesquisas e as orientações científico-metodológicas propostas pelos documentos oficiais norteadores. No entanto, o gênero discursivo questão não foi abordado pelos cientistas e pesquisadores, resultando na não capacitação dos estudantes e dos professores em lidar de modo técnico com eles. Ainda que presente em toda a vida escolar, o educando não recebe orientações precisas a respeito da produção de uma resposta em atendimento a uma determinada questão, seja ela de natureza argumentativa, descritiva ou interpretativa. Assim como o educando não recebe essa orientação de seu professor, o professor também não a recebeu quando de sua formação.

Diante do quadro apresentado, temos que os documentos oficiais orientam a prática docente pautada na teoria do círculo de Bakhtin. Ainda que as listagens de gêneros

² O Provão – Prova Nacional de Cursos, é uma ferramenta de avaliação do Ensino Superior elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep com o objetivo de coletar dados visando a melhoria da educação superior no Brasil.

discursivos veiculadas nesses documentos não contemplem gêneros que circulam na esfera educacional e que tem objetivos específicos para com essa esfera, os mesmos documentos nos dão respaldo para realizarmos um trabalho que privilegie outro gênero discursivo. Por trabalhar um gênero discursivo que ainda não tem respaldos teóricos, a partir da abordagem histórica da educação brasileira, das diretrizes que regem o sistema educacional, das justificativas que sustentam essa pesquisa, e da não abordagem do tema em outras pesquisas, traçamos como objetivo central caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, o curso de Letras com habilitação em Português, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin. Para tanto, elencamos também os objetivos específicos da pesquisa, a saber:

- a) caracterizar os elementos discursivos na dinâmica que envolve o gênero analisado;
- b) compreender a interpretação enquanto eixo organizador do gênero estudado;
- c) compreender como o contexto de formação docente inicial participa na produção desse gênero.

Ainda que o tema não tenha sido amplamente explorado pela comunidade científica, não almejamos esgotá-lo, pois existem muitas formas de atravessá-lo com o olhar investigativo. O campo da observação da língua, e da linguagem como um todo, é vivo como o próprio objeto analisado. Portanto, a metodologia utilizada na coleta do *corpus* e depois em sua análise leva em conta os elementos que circunscrevem o momento da produção textual.

Para traçar nosso percurso, estabelecemos alguns pontos a serem explorados no decorrer do trabalho de modo que a caracterização do gênero se constitua a partir de sua funcionalidade enquanto ferramenta pedagógica, bem como os elementos linguísticos e extralingüísticos que envolvem produções textuais da mesma natureza. A orientação da pesquisa é de cunho quantitativo, qualitativo e interpretativo. Assim, apresentamos a estrutura do trabalho e suas principais informações.

Estruturalmente, nosso trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro situa o contexto de formação docente inicial, a pesquisa no viés quantitativo-qualitativo-interpretativista e apresenta o contexto de coleta do *corpus* e dos professores em formação que participaram da pesquisa. Também tratamos neste capítulo das atividades preparadas para a coleta do *corpus*, fazendo uma abordagem teórico-metodológica detalhada da preparação e da composição delas. Então, iniciamos a descrição da coleta do *corpus*.

O segundo capítulo é constituído principalmente das contribuições teóricas do filósofo russo Bakhtin, e delimitamos os termos que são empregados no capítulo de análise, de modo a fazer uma breve recuperação das teorias que dão sustentação teórica ao interacionismo. Este capítulo também apresenta um recorte da teoria de cada um dos autores citados e discutimos os conceitos gerais utilizados, como a enunciação, a interação verbal, a língua e o dialogismo. Assim como os documentos oficiais, nosso trabalho insere-

se na pesquisa de estudos dos gêneros discursivos, conceito apresentado nesta pesquisa principalmente pela perspectiva bakhtiniana. Portanto, o tema também é debatido de modo a introduzir o leitor no capítulo seguinte, que foca diretamente no objeto de nossa pesquisa. O capítulo se segue com a discussão sobre interpretação. Abordamos algumas compreensões relacionadas ao universo da leitura e suas características mais relevantes para nossas análises.

No terceiro capítulo, analisamos o *corpus* em duas partes. A primeira é dedicada à análise quantitativa e investiga numericamente a realização das atividades solicitadas, bem como das etapas sugeridas pelo texto-questão da escrita. A investigação passa por uma análise minuciosa dos dados quantitativos a fim de obter um perfil geral da produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Cada um dos elementos solicitados no texto-questão da atividade foi quantificado e contrastado com as quantificações dos outros elementos, revelando importantes marcas, como as textualizações que compõem esse gênero, que se mostram fragmentadamente de natureza distinta, levando-se em conta as teorias de leituras discutidas anteriormente. São eles a apresentação do tema; apresentação da característica teórica, retirada dos textos da coletânea; relação entre a característica selecionada e o exercício do livro didático, recuperado pelo texto-questão, indicação da característica levantada; exemplo com fragmentos do exercício do livro didático.

A segunda parte do capítulo visa à análise qualitativo-interpretativa do *corpus*, que parte das expressões numéricas obtidas através da análise quantitativa. A interpretação dos dados privilegia alguns pontos, como o desempenho da interpretação relacionado ao cumprimento – ou não – do que pede o texto-questão, de modo a destacar os elementos constituintes desse gênero discursivo e o papel da interpretação nesse contexto. Acreditamos que a leitura deste trabalho possa contribuir para os estudos de gêneros na educação, para a compreensão e delimitação de novos gêneros.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIA DE COLETA, PRODUÇÃO DE ATIVIDADES E CONTEXTO DE PESQUISA

1.1 Formação docente

A formação docente inicial é o contexto em que ocorre a coleta do *corpus* de nossa pesquisa. Portanto, vemos como um importante trabalho compreender como tal contexto contribui para que o gênero discursivo questão interpretativa seja legitimado. O olhar sobre a formação docente inicial compreende os aspectos sócio-históricos e as contribuições do norteamento dos documentos oficiais pelo viés bakhtiniano que regulamentam a formação docente no país. A teoria proposta do Círculo de Bakhtin organiza-se pelo eixo do dialogismo, levando-se em conta a responsividade como motor dele. Assim, o contexto de formação docente reflete as condições a partir das leis e das compreensões dos que determinam diretrizes para a educação no Brasil. Desse modo, buscamos com essa seção discutir os elementos aos quais o contexto de formação docente atual responde. Podemos averiguar esse posicionamento teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e nos documentos norteadores da formação docente.

Apesar das orientações oficiais adotarem novas perspectivas teóricas, elas ainda não deram conta de transformar em passado o uso de métodos antigos. Não que seja a questão de negá-los, mas de uma transformação que se adapte de verdade às reais necessidades das práticas docentes. Para tanto, uma formação docente deve contar com uma boa qualidade de ensino porque é ela que vai construir a geração dos profissionais formados a partir dessas teorias recentes e com a participação dessa teoria na prática entre os colegas de trabalho.

Ao lado de documentos oficiais, como os próprios PCN (BRASIL, 2002) e os pareceres emitidos, está a força propulsora dos cursos de Letras. Os PCN (BRASIL, 2002) regem, por um lado, as propostas e os saberes solicitados pelo plano de educação pública. As diretrizes e os pareceres asseguram aos professorandos uma formação suficientemente adequada em direção ao domínio desses saberes. Como consta nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, presente no Parecer CNE/CES 429/2001:

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001 a)

Observa-se que tais documentos foram elaborados, levando-se em conta os princípios das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2010) e as normas propostas pelos PCN. No entanto, por mais modernizadas ou atualizadas que essas propostas estejam, ainda falta uma lacuna a ser preenchida. Existem, hoje, diversos estudos voltados ao ensino escolar a partir da perspectiva interacionista, voltada aos gêneros do discurso. Essa lacuna, tão viva quanto a própria língua, vai sendo preenchida aos poucos pelas pesquisas que se orientam através dos documentos oficiais. Por exemplo: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a área de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) pautam-se nas bases interacionista, discursiva e enunciativa. Isso orienta a prática docente e também norteia a formação de professores que sejam capazes de planejar e ministrar aulas segundo essas concepções.

As DCE (PARANÁ, 2008), ao expor os fundamentos teórico-metodológicos que as norteiam, recuperam Bakhtin (1992) para apresentar o conceito de gênero do discurso, dando ênfase ao seu caráter fluido e dinâmico. Depois, discutem a ligação dos gêneros com a esfera em que ocorrem, ressaltando elementos como as condições de produção, de circulação e de recepção. As DCE (PARANÁ, 2008) listam alguns exemplos de gêneros das esferas jornalística, televisiva, cotidiana e digital. Na página 100, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam uma tabela que elenca alguns gêneros agrupados por esfera. Todas as esferas abordadas no corpo do texto constam nesta tabela, além da esfera literária/artística, escolar, política, jurídica, e outras. São citados alguns gêneros como pertencentes à esfera escolar, como cartazes, exposição oral, mapas, palestras, relatórios, resumos, resenhas, e outros. É pertinente observar que o gênero questão, tão comum à esfera educacional, não é contemplado. Entendemos que se trata apenas de uma lista de exemplos, não tentativa de uma listagem completa. No entanto, também devemos ressaltar que não citá-los reflete a ideia de que as centenas de respostas produzidas pelos educandos ao longo de sua vida escolar não se configuram como um gênero discursivo.

As DCE (PARANÁ, 2008) seguem com a explanação teórica sobre a escrita enquanto prática discursiva e propõem uma abordagem do texto que corresponda a essa perspectiva. No entanto, ainda que as orientações científicas apontem para a dinâmica social, os textos típicos da esfera educacional continuam à sombra dessa abordagem. Ainda que as DCE (PARANÁ, 2008) não pretendam esgotar ou restringir os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, elas não citam o gênero discursivo questão nem na seção destinada à

discussão de prática escrita. Trabalhar com a aprendizagem formal dos gêneros educacionais pode contribuir para o educando entender como um texto exerce esse papel de mediador entre ele e o interlocutor dele, movendo as engrenagens do processo de interação social. Se o educando compreende o papel do texto que produz para a própria escola, considerando suas condições de produção, objetivos, estratégias, elementos composicionais, estilo e outros elementos, ele conta com mais conhecimentos formalizados para comporem sua bagagem cognitiva, o que lhe favorece na aprendizagem de outros conteúdos.

De modo geral, as DCE (PARANÁ, 2008) são um dos documentos mais recentes e mais atualizados, no que concerne ao aporte teórico. No entanto, essas diretrizes não abordam os gêneros discursivos típicos do universo escolar como alvo de aprendizagem. Dessa maneira, contribuem com o silêncio, com a ideia de que alguns gêneros escolares sejam de aprendizagem espontânea, ou que sejam tão primários que não necessitem de atenção consciente em sua aprendizagem.

A pesquisa de Marinho (2010) mostra que a necessidade de uma abordagem dos gêneros que circulam na esfera educacional se reflete também no ensino superior. E, ainda que ocupem uma posição similar no escopo das pesquisas atuais, o universo escolar e o acadêmico não são iguais, como tratam professores e alunos. A partir das contribuições de Marinho, ressaltamos que é necessário atentar aos elementos que caracterizam um e outro universo. De acordo com a autora, “os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio” (2010: p. 366). Ela também relata em sua pesquisa que o saber popular sobre a leitura e a escrita cria uma zona de conflito entre professor e acadêmico.

A aprovação no concurso vestibular, exame compreendido como legitimador de saberes adquiridos no período escolar e necessários na esfera acadêmica, coloca o acadêmico na condição de eficiente perante seu imaginário, no que diz respeito à leitura e à escrita. No entanto, cada esfera requer um trabalho específico de leitura, e de desenvolvimento de habilidades e competências específicas em relação à abordagem mais generalizada dos conteúdos escolares.

Como lembra Marinho (2010), não existem muitas pesquisas que se voltam ao estudo da leitura e da escrita no contexto da formação em nível superior, o que contribui para que leitura e escrita não participem como objeto de pesquisa ou de ensino dentro da própria academia. Nossa pesquisa corrobora as afirmações de Marinho (2010), pois ao realizarmos o levantamento do estado da arte, também constatamos a baixa produtividade de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros mais típicos do universo acadêmico e escolar.

O nível de ensino constitui-se como um fator relevante ao contexto que, por sua vez, está refletido em marcas linguístico-discursivas na produção do aprendiz. Por exemplo, um

texto-resposta produzido por um aluno das séries iniciais conta com elementos que deixam de ser funcionais na esfera acadêmica, como a escrita com fortes características orais, típicas em crianças no início do processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Esses traços orientam a leitura das condições de produção do texto, justamente pelo contraste entre o que se espera de uma produção escrita em nível fundamental, médio e universitário. Outras condições de produção, como o interlocutor, também participam do plano, assim como a própria concepção de desenvolvimento da criança, que ainda não possui maturação suficiente, ou ainda não se encontra em determinado estágio do desenvolvimento. Na esfera acadêmica, há uma linguagem mais especializada que também restringe seu público leitor aos participantes daquela determinada esfera. Ainda dentro do universo acadêmico, ao observarmos os textos dos alunos primeiranistas do curso de Letras e os dos matriculados nas séries finais, é esperado que se veja uma gradação ascendente da apropriação desses gêneros. É importante observar que, nessa escala, os professores em formação que participaram da pesquisa estavam ainda no início da formação docente e, portanto, a escrita deles reflete tanto um contexto de formação docente quanto a própria escrita que eles puderam desenvolver durante o período escolar.

Antes de falar da formação docente em si, propomos o seguinte raciocínio: aprender é diferente de ensinar. Trata-se de duas práticas sociais distintas, mas que se complementam e só existem nessa dialética em contexto de mediação na transposição de um determinado saber. Ainda que a não definição dessas ações imbricadas não impossibilite a formação de um universitário, os cursos de licenciatura consideram esse fator. Tanto é que a própria estrutura do curso conta com algumas disciplinas das ciências pedagógicas e didáticas para dar suporte nessa parte da formação do docente.

Uma característica fundamental dessa formação é o fato de que são habilitados professores com a missão do ensino. Os professores em formação têm durante a graduação uma grande atenção voltada aos gêneros discursivos. Espera-se que, após percorridos caminhos científicos sobre o assunto, eles tenham se apropriado desse saber. Como lembra Menegassi, o professorando passa a internalizar

os procedimentos para a produção de textos na concepção interacionista de escrita, pretendendo-se que internalize os procedimentos para empregar, posteriormente, junto aos seus futuros alunos, desde que aprenda a realizar e a analisar em si o processo de escrita (2008: p. 253).

Dessa maneira, reforça-se a ideia de que o professor responde à sua formação em sua prática docente. Essa afirmação também pode ser comprovada a partir de Menegassi (2008). A análise de uma professoranda, na pesquisa do autor, demonstra que a escrita é apropriada mediante um longo trabalho. A concepção de escrita como trabalho, evidenciada

também por ele, vai se consolidando nas práticas de produção da professoranda e, à medida em que vai progredindo em seu desenvolvimento, ela também adquire a habilidade de observar esses aspectos superados por ela em textos de outrem.

A discussão acerca da formação docente que empreendemos visou demonstrar que a teoria do Círculo de Bakhtin está presente tanto nas discussões a respeito de seu percurso no Brasil quanto nos documentos oficiais assinados pelo Governo. No entanto, não existem muitos trabalhos focados nos gêneros discursivos mais típicos da esfera educacional, seja em contexto escolar ou acadêmico. Desse modo, essa discussão nos oferece também respaldo para compreender o contexto em que os professores em formação se encontram sócio-historicamente. Ainda, vimos que a escrita é fruto de trabalho, que demanda tempo. Por isso, a coleta do *corpus* leva em conta esse aspecto. Essas informações compõem o contexto discursivo em que a coleta se dá. Diante do exposto, passamos às orientações metodológicas da pesquisa.

1.2 Metodologia de coleta

Nossa pesquisa orienta-se metodologicamente pelo viés quantitativo e qualitativo-interpretativista. Dado o caráter social de nosso objeto, não é possível delimitá-lo anulando as influências de algumas variáveis, como detalhes do contexto de produção, por exemplo. São elas, inclusive, que determinam nosso objeto enquanto gênero discursivo questão interpretativa. Contudo, existem modos de explicitar quantitativamente o comportamento ou a natureza oriunda de um objeto de pesquisa de cunho social, como em nosso caso. Por isso, a análise quantitativa é utilizada em nossa metodologia porque ela se aplica a elementos mensuráveis, o que nos permite compreender a realidade a partir de generalidades, de elementos estruturados.

A característica da pesquisa qualitativo-interpretativa é a apropriação dos dados obtidos na análise quantitativa para tecer uma abordagem de valor descritivo acerca da realidade observada. Para Triviños (1987), a abordagem qualitativa se configura por abordar o fenômeno estudado de modo a compreender suas causas e relações. A pesquisa qualitativa propicia a reflexão e a crítica em relação ao fenômeno abordado, trazendo a formação de um posicionamento teórico do pesquisador, extrapolando o caráter descritivo típico da análise quantitativa. Para Bogdan & Biklen (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 2005), a pesquisa interpretativa é delimitada pelo ambiente natural, pelos dados predominantemente descritivos e pela postura indutiva que o pesquisador deve adotar perante seu objeto de pesquisa.

No que diz respeito ao perfil interpretativista de nossa abordagem metodológica, é partindo dele que subsidiamos nossos gestos interpretativos, pois a abordagem qualitativa

garante ao pesquisador subsídios para que ele observe seu objeto de modo a interpretá-lo, partindo de sua condição social e histórica. O aspecto interpretativo pode ser apreendido da condição subjetiva da análise qualitativo-interpretativa (MOITA LOPES, 1994). A subjetividade necessária para a análise qualitativo-interpretativa também dá suporte à interpretação. Dessa forma, são considerados importantes aspectos que compõem o cenário social e histórico. Considerando que o contexto em que nosso público está inserido é o de formação docente inicial, recuperamos as palavras de Pimenta:

O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, por isso cumpre investigar qual a contribuição que a didática pode dar nessa formação. (2005, p. 523)

Nossa pesquisa visa a possibilitar a reflexão sobre o gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, de maneira que o professor em formação perceba a linguagem, numa perspectiva sócio-histórica, como o lugar da interação e o texto, enquanto fruto da enunciação, a materialização desse espaço dialógico. Dessa maneira, o professor em formação tem a possibilidade de, a partir do domínio de determinados saberes, também ampliar e aperfeiçoar sua prática escrita. Nossa abordagem também viabiliza o conhecimento científico de maneira aplicável, o que pode refletir diretamente na prática pedagógica que o professor em formação adotará quando estiver em exercício. Ao final do processo, ele também poderá ver-se capaz de observar como a constituição de um dado exercício ou uma dada atividade pode favorecer o desenvolvimento de determinados saberes e, a partir daí, delegar de maneira objetiva exercícios específicos e eficazes para necessidades também específicas. Por exemplo, no contexto da leitura, esse professor pode aprender a identificar exercícios e compreender o nível e o modo de realização da leitura que seus alunos deverão realizar desse texto. A partir dessa gama, o professor deve buscar ou ainda produzir exercícios que promovam uma leitura mais aprofundada do texto. Em outras palavras, o professor em formação também adquire uma ferramenta didática, pois compreende o papel da mediação nesse processo, a partir da vivência dessa mediação.

Com base no que apresentamos, delimitamos alguns termos e seus referentes. Os professores em formação são os acadêmicos que frequentam o curso de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Como eles também são os produtores dos textos-respostas que formam nosso *corpus*, também são designados por Participantes. O professor regente da sala é o referente para professor formador e nós nos designamos pesquisador.

Uma vez afirmadas as orientações metodológicas deste trabalho e definidos os termos utilizados nele, levantamos, com mais precisão, o contexto em que a pesquisa ocorreu, em um contexto mais imediato em relação ao momento da produção dos textos que compõem o *corpus*.

1.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq) e também ao projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, desenvolvido junto ao Departamento de Letras da UEM. Por isso, os participantes de nosso *corpus* encontram-se em contexto de formação docente inicial, como é apresentado a seguir.

De acordo com as informações obtidas no *site* do Departamento de Letras (<http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=curso>), o curso de graduação em Letras tem seu início ainda na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FFCLM), que deu origem, mais tarde, à UEM. Em sua existência, a graduação em Letras passou por algumas reformas curriculares, que foram implantadas, buscando a melhoria da oferta desse saber. Atualmente, o curso está dividido em quatro séries, cada uma correspondente a um ano letivo. A turma na qual agimos com nossa pesquisa, em 2009, estava no seu primeiro ano. A disciplina de Linguística I, com uma carga de 136 horas, hospedou nossa prática na segunda metade do primeiro semestre. Essas correspondências espaço-temporais e histórico-sociais ajudam a compreender a constituição dos sujeitos participantes de nossa pesquisa dentro desse contexto.

A turma que participou da pesquisa é formada por 39 alunos (4 do sexo masculino e 35 do sexo feminino). De modo geral, a idade dos estudantes, apesar de haver maior concentração na faixa dos 20 anos, varia desde alunos de 18 anos até alunos na faixa dos 34 anos.

A relação que os alunos estabelecem entre si toma por critério a afinidade e também a proximidade com que os colegas se sentam na sala de aula. A organização espacial do local também se reflete como uma condição de produção nas relações construídas na sala de aula.

Outras características do espaço físico das aulas também apresentam favorecimentos à prática de nossa pesquisa, como um espaço amplo, confortável para os alunos da sala, quadro branco e pinceis atômicos disponíveis ao professor, além de acesso a recursos áudios-visuais e digitais. Isso demonstra que existe uma preocupação com a acessibilidade a materiais de diversos suportes que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem

dos professores em formação. Também salientamos a posição da porta como um fator relevante, pois, apesar de localizar-se ao fundo da sala (o que facilita o trânsito dos alunos para fora dela), a evasão durante as aulas não foi frequente.

Estabelecidos os elementos que compõem o sujeito professor em formação dentro do contexto de formação docente inicial promovido pela UEM, damos sequência às atividades que foram elaboradas para a coleta do *corpus*, uma explanação geral sobre os textos-respostas coletados para análise dos dados obtidos.

1.4 Elaboração das atividades e encontros com a turma

1.4.1 ATIVIDADES

A coleta do *corpus* foi realizada através da aplicação de algumas atividades propostas aos alunos do primeiro ano. Tais atividades tiveram como objetivo a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Foram produzidas seis questões interpretativas para que os professores em formação produzissem o texto-resposta. A quantidade de produções solicitadas responde ao contexto docente inicial. Trata-se de uma estratégia para a prática da interpretação, requerida pelo professor regente como caminho para aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula. Ainda que tenhamos coletado muitos textos-respostas, utilizaremos para essa pesquisa apenas as produções relacionadas à última atividade. Uma vez que nosso objetivo é a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa, escolhemos fazer a análise apenas das últimas produções por considerar que elas podem apresentar maior maturidade no que diz respeito à produção escrita do texto-resposta. As atividades elaboradas são discutidas nas subseções referentes aos encontros com os professores em formação. Verificamos a experiência em sala para a coleta do *corpus* bem como a apresentação da composição de cada uma das atividades propostas.

1.4.2 PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA

O contexto em que fomos recebidos na sala de aula pelos professores em formação foi confortável, pois eles haviam contado com a presença de uma colega de pesquisa nas semanas anteriores à minha chegada. Introduzidos por esta colega à turma, fomos bem

acolhidos por eles, o que nos aparentou certa disposição em colaborar com nossa pesquisa, realizando as atividades que seriam propostas.

Na primeira aula, o professor regente apresentou-nos com o título de professor perante os professores em formação, o que nos conferiu determinada hierarquização na sala de aula. Ao mesmo tempo em que nos sentimos responsáveis por sermos reconhecidos como professores, tivemos a legitimação conferida pela nossa organização dentro da esfera educacional. Assim, tomamos discursivamente nossos postos enquanto professores-pesquisadores e professores em formação, estabelecendo-se, também através de determinações provenientes da esfera social em que nos encontramos, e dos papéis sociais que desempenhamos nela, um pouco da dinâmica que orientaria nossa prática.

1.4.3 A LEITURA DE BASE DA PRODUÇÃO DO TEXTO-RESPOSTA

O material teórico para a leitura que serve de base para a produção do texto-resposta do gênero questão interpretativa foi aproveitado da própria ementa da disciplina de Linguística I, da grade da primeira série do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. A bibliografia indicada para as atividades é composta por seis textos:

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: 1984. p. 41-48.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-78.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21-23.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 21 n. 1, p. 79-88, 1999.

Além da leitura individual, os professores em formação também tiveram a oportunidade de trabalhar os conceitos ensinados pelos textos antes de dar início à

produção das atividades apresentadas por nós, como veremos na descrição dos encontros a seguir.

1.4.4 OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES

O primeiro encontro aconteceu no dia 22 de maio de 2009 e o assunto tratado foi sobre concepções de linguagem e um pouco da história delas. O professor regente usou seu conhecimento científico para ministrar a aula expositiva, e também fez uso dos textos da coletânea em suas explicações. Este primeiro encontro serviu como uma pré-leitura dos textos da coletânea que deveriam ser lidos para a aula seguinte. No segundo encontro, em 26 de maio, o professor regente passou uma lista de exercícios retirados de diversos livros didáticos para que os professores em formação reconhecessem algumas características referentes às concepções de linguagem estudadas. A seguir, foi aplicada uma atividade introdutória, de caráter exploratório dos procedimentos solicitados nos texto-questões das atividades.

A primeira atividade teve como objetivo familiarizar os docentes em formação com as teorias apresentadas nas aulas e também levá-los a perceber como as características levantadas nos textos podem ser relacionadas a um exercício de um livro didático. Além disso, foi neste momento que os professores em formação tiveram o primeiro contato com a estrutura do gênero discursivo questão interpretativa proposta pelo professor formador. Para tanto, foi solicitado aos acadêmicos que fossem para a aula munidos de alguns livros didáticos. O professor formador também dispôs de suas coleções na sala para que todos os professores em formação tivessem material para trabalhar.

A primeira etapa do processo desta atividade foi a leitura da bibliografia recomendada, e depois as aulas expositivas propiciaram a mediação entre eles e o saber. No entanto, o foco das discussões até então havia sido em torno da concepção de linguagem como expressão do pensamento e da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Na segunda etapa, os acadêmicos foram orientados a fazer um levantamento das características de cada concepção estudada, retirando as ideias dos textos discutidos. A etapa seguinte, a terceira, consistiu na busca em livros didáticos por exercícios que pudessem representar e exemplificar as concepções de linguagem estudadas. Apesar de a busca pelos exercícios ter sido uma etapa individual do processo, os professores em formação puderam solicitar a ajuda do professor regente, do professor pesquisador e dos colegas de sala a qualquer momento. Os exercícios encontrados deveriam ser transcritos no caderno do professor em formação.

Após encontrados os exercícios concernentes a cada uma das duas primeiras concepções, os acadêmicos deveriam cruzar os exercícios com as características levantadas. Neste momento, eles deveriam verificar se as características que elencaram dos textos de apoio condiziam com os exercícios que selecionaram. Aquelas que os professores em formação julgassem adequadas ao exercício selecionado deveriam ser transcritas abaixo dele. A etapa final dessa primeira atividade consistiu em relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação. Trazemos um exemplo retirado do caderno de um dos participantes (ANEXO 2).

Ao fim desta primeira atividade, os alunos tiveram contato com os procedimentos que seriam solicitados nas atividades seguintes. Esse material não fez parte da coleta do *corpus*. A familiarização com o modelo de atividade e também com a estrutura do gênero discursivo questão interpretativa ocorreu sem o compromisso do professor em formação em apresentar resultados ao professor formador. Desse modo, eles exercitaram a produção dos elementos solicitados nos textos-questões das atividades propostas.

Os professores em formação tiveram o tempo de quatro encontros para a realização dessa atividade, de caráter introdutório. Ela possibilitou aos aprendizes amadurecer suas leituras teóricas, formar base para produzir leituras mais profundas e novos sentidos.

Os encontros seguiram-se de modo a estabelecer um comportamento padrão entre os professores em formação. O grupo manteve silêncio adequado à concentração requerida para a realização da leitura dos textos e da escrita das atividades. Os participantes possuíam muitas condições favoráveis para o processo de aprendizagem do conteúdo. No entanto, a volição também se configura como um fator extremamente importante. Por isso, o sucesso das atividades não dependeu somente de nossos esforços e estratégias pedagógicas.

Quanto ao lidar com as perguntas dos professores em formação, notamos que nossa própria abordagem do assunto modificou-se gradualmente. As solicitações deles referiram-se, na maioria das vezes, aos excertos escolhidos por eles para figurar a característica teórica das concepções de linguagem abordadas. À medida em que nós nos afinávamos tanto com os professores em formação quanto com a prática do professor regente da turma, nossas explicações e abordagens teóricas adotavam estratégias diferentes. Por exemplo, nos primeiros encontros, os participantes fizeram perguntas que respondemos prontamente, dando-lhes a resposta, como se fosse uma notícia – não tratando esses dados como conhecimento. Posteriormente, durante essas orientações, começamos a buscar o desenvolvimento da capacidade de eles mesmos avaliarem se os excertos escolhidos por eles serviriam para o papel de caracterização a ser configurada na prática escrita. Diante de questionamentos dessa natureza, adotamos a estratégia de pedir para que eles mostrassem como o excerto escolhido poderia ser uma característica a partir do exercício que eles

buscaram no livro didático que eles haviam selecionado. Desse modo, adotando o esquema de basear-se no exercício retirado do livro didático para elaborar o raciocínio referente à (in)compatibilidade entre ele e o excerto selecionado, eles mesmos produziram tal conhecimento, e não simplesmente o tomariam pronto de nós. Desse modo, nossa orientação encaminhou o olhar deles em direção aos gestos interpretativos que deveriam realizar.

Nosso papel de mediadores estabeleceu-se segundo a prática que descrevemos. Além dessa mediação, também constaram como mediadores o professor regente da sala e o texto-questão das atividades que preparamos para eles, que serão exploradas ainda neste capítulo. Acreditamos que os participantes reagiram responsivamente a esse conjunto de mediadores, pois as solicitações que eles passaram a fazer questionavam a pertinência da relação produzida entre a característica teórica e o exercício do livro didático.

No último dia dessa atividade introdutória, o professor regente passou no quadro branco alguns tópicos necessários à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. São eles:

1. Estudo da teoria sobre concepção de linguagem;
2. levantamento das características de cada concepção de linguagem;
3. identificação de exercícios de LD que representem cada concepção de linguagem;
4. identificação das características teóricas já levantadas que se relacionam aos exercícios escolhidos;
5. listagem das características teóricas encontradas abaixo de cada exercício;
6. relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação.

Uma vez que os professores em formação completassem essas primeiras orientações, eles estariam aptos a avaliar e compreender os itens listados no texto-questão da atividade de produção textual.

Já munidos de uma prática inicial, os acadêmicos puderam avaliar e compreender os itens listados para a composição do texto-resposta. Após a conclusão da atividade introdutória, o passo seguinte foi dar início às atividades de produção textual, que serviram à coleta do *corpus*.

Ao todo, somam-se seis atividades, que foram enumeradas utilizando-se como critério a ordem de aplicação. Dessa maneira, temos que as atividades 1 e 3 tratam da concepção de

linguagem como expressão do pensamento, enquanto as atividades 2 e 4 abordam a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Já as atividades 5 e 6 referem-se à concepção de linguagem como lugar da interação. A aplicação das seis atividades totalizou oito encontros, não distribuídos de maneira uniforme.

Uma vez que nosso intuito não é estabelecer um vínculo direto com as datas, pois que as utilizamos apenas como marcação temporal, optamos por descrever as aplicações em blocos, cada um sobre uma atividade de produção textual. Nossa prática manteve-se quase a mesma durante o processo todo, desse modo, também é natural que as primeiras observações sejam mais ricas em detalhes do que as demais.

As atividades foram compostas por seis produções textuais, seis textos-questões do gênero discursivo questão interpretativa, sendo duas por concepção de linguagem trabalhada (linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação). Parte do texto-questão é igual para todas as propostas de produção, diferindo-se apenas pela concepção de linguagem atribuída à atividade do livro didático foco da interpretação. Para estabelecer uma maneira de ler todas as propostas elaboradas, abordamos primeiramente os elementos comuns a todos os textos-questões. Depois, fazemos ressalvas a respeito das particularidades de cada exercício selecionado. Vale ressaltar que o texto-questão se equipara aos exercícios que os professores em formação realizaram durante os primeiros encontros. Apresentamos o texto-questão comum a todas as propostas.

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- a) identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;*
- b) relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;*
- c) apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.*

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema*
- identificação das características teóricas;*
- relação das características teóricas com os exercícios;*
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.*

A organização do trabalho de escrita foi separada por etapas que orientaram os professores em formação a produzirem o gênero discursivo solicitado. A proposta orienta a recuperação do tópico a ser interpretado pelo Participante. A introdução do texto-questão apresenta o livro didático como origem dos exercícios transcritos nas atividades. Então, são propostas três etapas, organizadas nos itens *a*, *b* e *c*. O item *a* teve por meta orientar o professor em formação a observar a atividade retirada do livro didático. Pautado em suas observações, ele buscaria nos textos teóricos da coletânea características da concepção de linguagem que julgasse relacionarem-se com aquele exercício. Assim, estaria configurada uma relação entre o exercício e a teoria. Este é primeiro passo para a constituição do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa e é dado em um nível ainda abstrato, pois tal relação não está explícita para o professor em formação. O item *b* orientou o estabelecimento dessa relação entre exercício e teoria de maneira concreta, ou seja, textual. Dessa forma, ficaria aparente através da escrita como o Participante compreende o texto teórico e como ele acredita que se dá a materialização da teoria na prática do exercício. O item *c* objetivou propiciar ao professor em formação o desenvolvimento da justificativa e comprovação da relação entre o exercício do livro didático e a característica teórica retirada da coletânea. Ao produzir o item *c*, ele perceberia a coerência entre a característica selecionada e o exercício.

A fim de orientar a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa, ainda propusemos uma orientação da escrita final do texto dele, após os itens apresentados no texto-questão. Com isso, nosso intento foi orientar o texto do professor em formação ao final do processo proposto pela atividade. Também apresentamos os elementos que são constituintes do gênero: delimitação do tópico a ser interpretado, através da recuperação textual do texto-questão, elementos da fonte 1 (textos teóricos) devidamente referenciados, relação desses elementos com os elementos da fonte 2 (exercício retirado do livro didático), explicitação da relação e apresentação de exemplos.

Os procedimentos apresentados configuraram a orientação para as seis produções textuais das atividades. Cada atividade, no entanto, combinou um exercício com uma concepção de linguagem. Isso diferenciou uma atividade da outra somente nas abstrações necessárias à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Apresentamos, a seguir, as atividades completas.

1.4.4.1 Atividades Referentes às Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação

As atividades foram entregues aos professores em formação impressas em folhas de sulfite. Em cada folha, foram apresentadas duas propostas de produção textual. Na primeira folha e na segunda, uma produção quanto à concepção de linguagem como expressão do pensamento e outra quanto à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, totalizando quatro produções escritas. O cumprimento das etapas propostas pelos itens *a*, *b* e *c* foi obrigatório apenas nos exercícios da primeira folha. A partir da segunda, ficou a critério do professor em formação organizar sua produção segundo as etapas sugeridas pelo texto-questão ou a escrita direta do texto-resposta. Na terceira e na quarta folhas, a proposta de escrita pautou-se na concepção de linguagem como interação.

Apresentamos aqui os exercícios constantes na primeira folha, bem como seu processo de elaboração.

Atividades 1 e 2

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- a) identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- b) relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- c) apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento

1.

15. Identifique os complementos dos verbos destacados nos enunciados a seguir e classifique-os.

- a) Eu não **acredito** em horóscopo.
- b) **Leio** as previsões, antes de sair de casa.
- c) Os homens inteligentes **vivem** o presente, não **cultuam** o futuro.
- d) Os jovens só **pensam** no futuro.

(ACÚRCIO, M. R. B. OLIVEIRA. *Língua Portuguesa: ensino fundamental, sétima série*. São Paulo: Editora Universidade, 2006, p. 145.)

Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação

1.

3. O verbo haver aparece com frequência em provérbios. Veja.

- Não há regras sem exceção.
 - Não há rosas sem espinhos.
- a) Reescreva os provérbios trocando o verbo haver pelo verbo existir.
 - b) Transcreva o sujeito de cada oração que você elaborou no item a e classifique-o.

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo: Língua Portuguesa, 6ª série, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2006, p. 16.)

O exercício da atividade 1 foi coletado do livro didático para sétima série do ensino fundamental, de Acúrcio e Oliveira (2006). É de grande importância o conhecimento do contexto do qual a questão foi coletada porque, de posse dessas informações, podemos compreender melhor a orientação científica e metodológica de sua formulação. O livro didático faz parte da multidisciplinar Coleção Elos lançada pela Editora Universidade e pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (Ibep). A proposta do material, encontrada na página de apresentação da obra, é de um ensino que ofereça ao estudante oportunidades de recuperar seu conhecimento prévio e trabalhar sobre e a partir dele para o desenvolvimento de discussões, opiniões e relatos de experiências. Dos quatro volumes direcionados ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, o livro da sétima série é dividido em dez partes, capítulos, ou ainda, unidades, não nominadas pelo autor. Cada unidade é caracterizada por um tema central e um conteúdo gramatical. O capítulo de onde retiramos a atividade é o décimo, que leva como tema a constituição da linguagem com base em suas condições de produção, como no gênero relato.

O segundo exercício, retirado do LD de Beltrão e Gordilho (2006), *Novo diálogo*, para sexta série, sétimo ano, aborda a segunda concepção de linguagem. Escolhemos a terceira questão dessas atividades para trabalhar com os professores em formação. Trata-se de uma questão que apresenta o texto-questão em duas etapas. A primeira etapa apresenta o fato de que o verbo haver aparece com frequência em provérbios. Depois, seguem-se dois exemplos. A questão está dividida em dois itens. O item a) pede para que aluno faça a substituição do verbo haver pelo verbo existir nos exemplos; o item b) pede que sejam transcritos os sujeitos das frases resultantes do item a. Como também observado na primeira atividade, a questão elaborada não recorre aos recursos extralingüísticos, oferecidos pelo contexto, limitando a questão a um raciocínio puramente sobre a estrutura da língua. Outra consideração relevante é o conteúdo das duas questões trabalhadas serem de domínio da sintaxe.

Apresentados os exercícios selecionados para compor a primeira folha de atividades, vale lembrar que a obrigatoriedade do seguimento dos itens para produção propostos pelo comando geral das atividades restringe-se somente a essas atividades. As outras que se seguiram não estabeleceram ao professor em formação a passagem por todas as etapas do processo, sem, no entanto, proibir que tal percurso fosse realizado. A seguir, descrevemos o contexto da aplicação desses exercícios.

As atividades 1 e 2 foram trabalhadas no período de 09 a 23 de junho, totalizando quatro encontros para a sua finalização. Uma vez que as atividades já foram descritas, focalizamos aqui apenas sua aplicação. Foi entregue a cada acadêmico uma folha de sulfite constando as duas primeiras atividades, uma sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento e outra sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Para a realização dessas etapas, os alunos deveriam seguir exatamente o texto-questão das atividades, seguindo item por item até cumprir todas as etapas, inclusive a produção final do texto-resposta. A execução dessa atividade levou mais tempo para ser realizada porque cada etapa implicou a escrita de cada elemento do texto-resposta separadamente. O trabalho em sala ocorreu de maneira tranquila. Os acadêmicos realizaram as atividades individualmente, mas podiam conversar com seus colegas a respeito de suas produções.

Ao final do terceiro encontro, os alunos puderam levar consigo suas atividades e terminá-las em casa, com a missão de trazê-las já prontas na aula seguinte. Quando desse encontro, recebemos dos alunos a quantia de trinta e nove atividades 1 e mais trinta e nove atividades 2. Observamos, a seguir, a produção das atividades 3 e 4 e sua aplicação para a coleta do *corpus*.

Atividades 3 e 4

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento

2.

3. Copie e complete as frases de acordo com o que está indicado nos parênteses.

- Se eu Δ de algum dinheiro, eu colaboraria com você. (**dispor**, pretérito imperfeito do subjuntivo)
- Gostaria de ajudar, se você não se Δ . (**opor**, futuro do subjuntivo)
- Enquanto os estudantes não Δ o que pensavam à direção da escola, não sossegaram. (**expor**, pretérito perfeito do indicativo)
- Os jovens esperavam que o governo Δ medidas mais eficientes para melhorar a educação. (**propor**, pretérito imperfeito do subjuntivo)

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo*: Língua Portuguesa, sétima série, 8º ano. São Paulo: FTD, 2006 b, p. 15.)

Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação

2.

5. Reescreva as frases a seguir, substituindo cada Δ pelo verbo entre parênteses na forma adequada.

- As distâncias Δ menores com a invenção do avião. (ficar)
- Todos Δ que o Demoiselle não Δ . (dizer / subir)
- Se os estudantes Δ , Δ pesquisar os grandes inventores da humanidade. (querer / poder)
- As pessoas Δ a importância dos inventos antigos para o desenvolvimento tecnológico. (saber)
- Santos Dumont Δ outros engenhos, como o relógio de pulso (inventar)

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo*: Língua Portuguesa, sexta série, sétimo ano. São Paulo: FTD, 2006 a, p. 70.)

O exercício referente à atividade 3 foi retirado da mesma série de livros didáticos, produzida por Beltrão & Godilho (2006 b). Desta vez, o exercício foi colhido do livro didático voltado aos alunos da sétima série. A organização do livro didático é a mesma descrita na Atividade 2. Portanto, vamos nos ater à localização desta atividade no livro didático mencionado. O exercício referente à atividade 4 foi selecionado do quinto exercício dessa lista de atividades propostas. A questão é formada por um enunciado e cinco itens, a saber: *a*, *b*, *c*, *d*, e *e*. O texto-questão da atividade pede para que o aluno substitua o sinal pelo verbo que está entre parênteses no final da frase. Assim, para que o aluno obtenha êxito na resposta dessa questão, ele deverá usar o verbo no tempo e no modo mais adequado.

As quatro atividades propostas até agora estão apresentadas em duas folhas para serem entregues aos alunos. É importante observar que o tema de todas as atividades da concepção de linguagem como expressão do pensamento e todas referentes à concepção de linguagem como instrumento de comunicação pautaram-se no trabalho com a gramática, seja na área da sintaxe ou da morfologia. Não pretendemos, aqui, desmerecer ou retirar o mérito que recebem os modelos de questão destacados, nem questionar sua eficácia quanto ao aprendizado. Porém, na concepção em que nos pautamos para fazer essa pesquisa, vemos que esses exercícios dão conta apenas de parte do aprendizado global que o aluno deve ter.

As atividades 3 e 4 foram aplicadas em sala nos dias 23 e 30 de junho de 2009. Apesar de termos disponibilizado apenas dois encontros para tratar dessas atividades com os acadêmicos, não julgamos que este tempo tenha sido insuficiente para o alcance de resultados considerados satisfatórios, uma vez que: a) os professores em formação contaram com a colaboração e o auxílio do professor regente e o nosso durante a atividade introdutória inteira e também durante três encontros voltados para as atividades 1 e 2; b) o conteúdo abordado até então tratou de apenas duas concepções de linguagem, os alunos tiveram todo o apoio necessário para que as atividades 3 e 4 pudessem ser realizadas de maneira satisfatória.

Antes de aplicar as atividades aos professores em formação, o professor regente ensinou-lhes um pouco a respeito de referência. Esse conhecimento deveria constar a partir dessas atividades como um recurso textual obrigatório na produção textual dos textos-respostas. A explicação, apresentada de forma oral e acompanhada de exemplos escritos no quadro branco, não gerou muita polêmica nas discussões. O teor das perguntas era de orientação e não de contestação, como ocorreu nas discussões acerca das concepções de linguagem.

Outro ponto relevante quanto à produção dessas atividades foi que os participantes não foram mais obrigados a cumprir as etapas exigidas nas atividades 1 e 2. Assim, eles

puderam optar entre seguir as etapas ou passar diretamente para a produção final do texto-resposta.

Ao final da aula, os alunos puderam levar seus materiais para terminar os exercícios em casa, sob a condição de trazê-los prontos no encontro seguinte. Foram recebidas 38 produções tanto da atividade 3 quanto da atividade 4. Pudemos observar que alguns acadêmicos decidiram por continuar adotando os passos sugeridos pelos itens no texto-questão da atividade. Também observamos que alguns participantes responderam ao item 'c', unindo-o já à produção final. No momento da análise desse material, apresentaremos dados mais específicos quanto aos números de ocorrência de cada situação. Antes de terminar o encontro, o professor regente solicitou aos alunos que se preparassem para a aula seguinte com a leitura dos textos da bibliografia recomendada, dando maior ênfase à concepção de linguagem interacionista.

1.4.4.2 Atividades Referentes à Concepção de Linguagem como Interação

As atividades referentes à terceira concepção de linguagem foram retiradas do livro didático Novo Diálogo para sexta série (sétimo ano), de Beltrão & Godilho A, (2006 a). Antes de iniciarmos a descrição das atividades 5 e 6, chamamos a atenção para o fato de que a atividade 5 tem como foco um trabalho com gramática a partir da concepção interacionista. A atividade 6 tem como objeto o trabalho com leitura, na mesma perspectiva.

Atividade 5

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna. Para o exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.


Sugestão: Professor, o terceiro passo (pág. 217) da seção *Produzindo textos* poderá ser iniciado neste momento.

TRABALHANDO A GRAMÁTICA

PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS

IDENTIFICANDO

- O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.
- Com base nos dizeres do cartão, responda.
 - Quem deve ser guardado juntinho ao coração?
A pessoa que escreveu o cartão.
 - Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?
A palavra *me*.
- Agora, leia os pares de orações.
 - Eu amo Fernanda.
 - Encontrei o menino da festa no cinema.
 - Eu **a** amo.
 - Encontrei-**o** no cinema.
 - Que palavras substituem “Fernanda” e “o menino da festa” nas orações? A que classe gramatical pertencem?
a e o; pronomes
 - Os termos “Fernanda” e “o menino da festa” completam o sentido dos verbos. Que função sintática esses termos exercem?
A função de objeto direto.
 - E os pronomes **a** e **o**, que os substituem, também são complementos verbais? Justifique.
Sim, porque exercem a mesma função sintática desses termos.



201

A atividade 5, a primeira referente à concepção de linguagem como interação, pertence à seção “Trabalhando com a gramática”, no módulo 5. Este módulo está estruturado da seguinte maneira: três seções de texto, sendo que cada uma é composta por uma parte de trabalho com o texto e outra parte de trabalho com gramática e, no caso do terceiro texto, ainda uma proposta de trabalho com ortografia. Como a atividade 5 foi retirada da seção de gramática, vamos levantar os trabalhos realizados na terceira proposta de trabalho com texto, a fim de tentar estabelecer uma relação das atividades realizadas com a proposta de estudo gramatical.

A execução desses exercícios possibilita a compreensão de cada um dos tipos de pergunta que podem ser utilizados dentro de um esquema de atividades interacionistas. O tópico 2 pede ao aluno duas respostas: a) quem deve ser guardado junto ao coração – o escritor do cartão; e b) que palavra no texto denuncia essa referência ao produtor do texto – o pronome ‘me’. A primeira pergunta não está direcionada simplesmente ao universo apresentado pelo cartão. Para respondê-lo, o aluno precisa acessar uma informação que não consta no texto, a não ser pela presença do pronome. Além do mais, a pergunta do item a) leva o aluno a observar fatores extra-textuais a partir de marcas textuais. Depois que o aluno responde essa questão, ele pode compreender melhor o funcionamento do pronome no texto. Essa abertura, aproveitada na questão b), aprofunda o conhecimento do aluno numa análise de um vocábulo dentro de um contexto definido, configurando de forma mais clara a produção de sentido. Essas informações retiradas do texto e mescladas com as observações do aluno oferecem subsídios para que a possibilidade de interpretação se estabeleça na cena educativa.

A questão da atividade 5 foi construída nos postulados da concepção de linguagem interacionista. Neste exercício, o texto não oferece apenas materialidade para o aluno desenvolver um trabalho de memorização desvinculado do sentido que esses elementos podem invocar no texto.

A sexta e última atividade também ocupa uma folha inteira e traz como atividade a análise não só do exercício, mas uma cópia da página do livro. Como na atividade 5 nós trabalhamos o interacionismo em uma atividade de gramática, vamos agora observar e descrever a sexta atividade central, cujo tema é leitura.

Atividade 6

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna. Para o exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

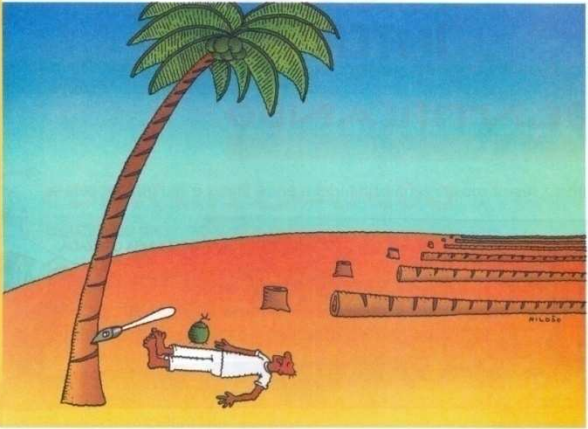
A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

DIALOGANDO

• **com a imagem**

Ajudar a cuidar do espaço em que vivemos é uma maneira de nos fazermos presentes, de pertencermos à comunidade...
Mas será que cada um está fazendo a sua parte?
Leia a charge.



A partir do que você observa na charge, responda.

- Que sensação essa imagem provoca em você?
Resposta pessoal.
- O que é criticado na charge? O uso indiscriminado dos recursos naturais do planeta pelo ser humano trará prejuízos para si mesmo, levando-o à própria morte.
- Que elementos da charge contêm a força da crítica? Os coqueiros cortados pelo machado do homem, e este derrubado pelo fruto do último coqueiro.
- O que é possível inferir, a partir dessa charge, sobre o artista, a época e o lugar em que ele vive? É possível inferir que o artista é um homem preocupado com as questões ecológicas e ambientais; a época é atual, pois questões relativas ao meio ambiente têm sido discutidas, recentemente, com mais veemência; o lugar, provavelmente, é litorâneo, já que aparecem dunas e coqueiros com seus frutos.
- Que título você daria a essa charge?
Resposta pessoal.
- A partir da mensagem, a que conclusão você chega sobre o cuidado do ser humano com a preservação do meio ambiente? Resposta pessoal. (Sugestão: É preciso que se tenha mais cuidado com os recursos naturais, senão as consequências poderão se reverter contra o próprio ser humano.)

Charge é um desenho ou caricatura que ilustra, com humor e ironia, personalidades, situações e fatos da atualidade.

Sugestão: Professor, o segundo passo (pág. 280) do *Produzindo textos* poderá ser iniciado neste momento.

265

A sexta atividade foi retirada da mesma fonte também, do livro didático da Coleção Novo Diálogo, de Beltrão & Gordilho (2006 a), voltado ao ensino de língua portuguesa para alunos da sexta série, dessa vez, do módulo sétimo.

A charge posta pelo livro didático é introduzida pelo seguinte texto “Ajudar a cuidar do espaço em que vivemos é uma maneira de nos fazermos presentes, de pertencermos à comunidade... Mas será que cada um está fazendo a sua parte? Leia a charge.” Este enunciado une as atividades de leitura da charge e o texto anteriormente trabalhado com o elo da preocupação com o meio ambiente. As questões elaboradas pelos autores do LD tratam de levar o aluno à compreensão e à interpretação. No capítulo 2 trabalhamos melhor com o conceito de níveis de leitura; por ora trata-se de níveis de leitura que podem levar o aprendiz (seja ele professor em formação, pesquisador ou ainda o estudante) desde a decodificação, passando pela compreensão, e sendo conduzido à interpretação. Vemos, agora, algumas informações pertinentes à aplicação da atividade.

Atividades 5 e 6

A aplicação das atividades 5 e 6 ocorreu nos dias 3 e 9 de julho de 2009. Antes de o exercício ser aplicado, o professor regente da sala apresentou o conteúdo sobre a concepção de linguagem como interação. Apesar de parecer pouco o tempo para discussão, os professores em formação já estavam mais habituados a lidar com perspectivas teóricas distintas sobre um mesmo objeto. Esse fator contribuiu para que o professor em formação tivesse maior facilidade para lidar com os novos conhecimentos. Outro ponto que levantamos como favorável à prática é o fato de os professores em formação já terem lido todos os textos da bibliografia recomendada e terem desenvolvido certa familiaridade com esses textos, uma vez que os alunos apoiaram-se neles para a produção das respostas interpretativas até então solicitadas.

A explicação do professor regente pautou-se nos textos propostos e em dois exemplos trazidos por ele próprio, retirados também de um livro didático. O primeiro exercício que o professor regente utilizou teve por tópico a leitura. Para trazer os acadêmicos mais próximo ao texto apresentado, o professor regente solicitou que eles resolvessem as atividades propostas pelo livro didático. Após essa etapa ter sido cumprida, o professor regente iniciou uma discussão a respeito dessas atividades, aproveitando as contribuições que os professores em formação davam tanto ao oferecerem suas respostas dos exercícios, quanto ao contribuírem com a discussão teórica. Os professores em formação puderam averiguar a relação estabelecida entre o texto e algumas possibilidades de sentido contidas nas atividades propostas.

O segundo material utilizado na discussão da concepção de linguagem interacionista teve por tópico um ponto gramatical (numerais ordinais). Foi ressaltada na discussão como

o ensino de um ponto gramatical pode ser abordado partindo de um contexto, mesmo imaginário, em que o acadêmico entenda de fato a aplicação do conhecimento pretendido em seu dia-a-dia. Assim como no exercício anterior, a aula contou com a participação dos professores em formação, que traziam suas indagações e mostravam interesse pela discussão teórica.

Após a discussão teórica, as atividades 5 e 6 foram entregues aos participantes. Com o tempo que restava para terminar o encontro, eles tiveram que se dedicar à produção dos novos textos-respostas. Assim como nas quatro atividades antecedentes, não havia a obrigatoriedade de serem seguidos os itens constantes no texto-questão do exercício. No entanto, os participantes foram incitados a cumprir as etapas propostas caso sentissem dificuldade na produção do texto.

Ao fim da aula, os professores em formação receberam a permissão para levar o material para terminar a produção dos textos-respostas em casa. Como este era o penúltimo encontro do semestre antes das férias, durante a aula seguinte, nós deveríamos impreterivelmente encerrar as atividades de coleta do *corpus*. No entanto, os professores em formação também apresentaram bastante interesse em encerrar as atividades mesmo que para isso eles tivessem que trazer os textos escritos e somente entregar na sala. Alguns deles decidiram usar o tempo dessa aula ainda para tirar suas dúvidas e concluir as atividades. Ao fim da coleta, recebemos dos participantes as atividades finalizadas, totalizando trinta e três textos-respostas de cada atividade.

Ao todo, o *corpus* reuniu 291 versões de produções textuais dos professores em formação. Dessa forma, acreditamos ter caracterizado nossa prática em sala no momento da coleta do *corpus* de maneira a mostrar como a pesquisa e a ação docente estabeleceram-se num elo comunicativo a fim de oferecer aos professores em formação as melhores condições para que estes pudessem aprender os conteúdos pretendidos e, dessa forma, configurar a transformação prevista pela metodologia, de maneira que eles mesmos pudessem observar o próprio desenvolvimento.

As atividades que foram coletadas compõem um numeroso *corpus*, que possibilita muitas análises em várias direções. Para a análise desse material, é preciso que haja um critério de escolha dos textos que devem participar das análises. Ainda que esse gesto analítico não aproveite toda a riqueza das produções textuais recolhidas, o recorte não deve ser entendido como uma separação das boas produções e das ruins, mas como uma ação metodológica na direção dos objetivos da pesquisa, delimitados na introdução do trabalho.

A análise do *corpus* é feita na perspectiva quantitativa e qualitativo-interpretativa. Priorizamos as produções textuais resultantes da Atividade 6 para nossas análises, pois, segundo a concepção bakhtiniana de apropriação do discurso alheio (sendo este o texto-

resposta), cremos ter maiores chances de lidar com textos-respostas cujos produtores já estejam em processo de externalização desse saber.

Para a análise quantitativa, utilizamos todos os textos-respostas produzidos para a Atividade 6, somando-se trinta e uma produções. Para a análise qualitativo-interpretativa, foram selecionadas seis das 31 produções. As análises qualitativas visam a explorar a constituição do gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial e também a verificar os apontamentos levantados a partir da análise quantitativa. Para tanto, o recorte dos textos feito para a análise qualitativo-interpretativa privilegiou as produções que pudessem dialogar com a primeira parte da análise. Assim, foram selecionados textos da atividade 6 dos Participantes 24, 27, 38, 11, 15 e 31.

Neste capítulo, discutimos as diretrizes que orientam a elaboração da metodologia de produção das atividades ministradas aos professores em formação no que diz respeito à coleta do *corpus*. É importante ressaltar que a elaboração das atividades respondeu ao contexto de formação docente inicial, apresentando elementos diretamente responsivos a esse contexto, como as informações de orientação da produção do texto-resposta. Toda a metodologia levou em conta as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin. O capítulo a seguir trata da teoria que o pensador russo e os membros de seu Círculo elaboraram e que é utilizada na análise desta pesquisa.

CAPÍTULO II

INTERAÇÃO, DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS

2.1 Introdução

O capítulo teórico desta pesquisa foi constituído a partir dos pressupostos dialógicos pautados principalmente na teoria de Bakhtin e seu círculo. As discussões apresentadas também refletem as vozes do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), dentro do qual a pesquisa foi produzida. A perspectiva sócio-histórica das teorias levantadas concebe os estudos antecessores como primordiais para o desenvolvimento da ciência, mesmo que o acesso a esses saberes prestem-se, às vezes, apenas para uma comparação – que pode fornecer melhor delineamento dos domínios de uma teoria.

A pesquisa faz parte dos estudos realizados pelo Projeto de Pesquisa “Manifestações de Constituição da Escrita na Formação Docente”, desenvolvido junto ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Portanto, ressaltar aspectos históricos da relação dos professores com os gêneros do discurso parece-nos, também, uma necessária abordagem. Eis o caráter heterogêneo particular da Linguística Aplicada.

2.2 A interação verbal segundo Bakhtin

O teórico russo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) tornou-se uma grande referência dentro da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso, da Semiótica, da Crítica Literária e outros campos a partir de suas contribuições teóricas nos domínios da Filosofia da Linguagem e da Linguística. Dentre as ramificações de sua alçada, privilegiamos aquelas que fazem parte das bases teóricas de nossa dissertação.

A partir da perspectiva das teorias do Círculo de Bakhtin³, retomamos a discussão acerca da concepção de linguagem como lugar da interação. Então, ainda sob a luz do Círculo, delimitamos o objeto da Linguística. Perante esse cenário desenvolvemos alguns conceitos-chave bakhtinianos, como a enunciação, a interação verbal, língua, dialogismo, responsividade e gêneros discursivos. Para tanto, baseamo-nos principalmente em suas

³ O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de intelectuais de diversas áreas, interesses e atuações profissionais, como a Linguística, a Filosofia e a Literatura. (FARACO, 2003). A teoria aqui levantada reflete a voz do Círculo através de suas discussões teóricas no campo da Filosofia e da Linguagem. Os termos Círculo, de Bakhtin e Bakhtin referem-se, portanto, às ideias debatidas e comungadas pelo grupo.

obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochinov (1990); e *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2010), subsidiadamente por Sobral (2009 a e b), Brait (2006 e 2007) e Rojo (2005).

Para dar início às discussões concernentes ao tópico de concepção de linguagem, apresentamos algumas características das abordagens metodológicas nos estudos das áreas da Filosofia da Linguagem e da Linguística, em duas principais correntes da época. Bakhtin/Volochinov (1990) nominam essas orientações do pensamento filosófico-linguístico *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

A tese do subjetivismo idealista compreende a língua como um ato de fala, delimitando-a como fruto do psiquismo individual. Para essa orientação do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 72) explicam que “o psiquismo individual constitui a fonte da língua”, e se converte em língua quando de sua exteriorização. O recorte metodológico do objeto da Linguística, para esta orientação, privilegia apenas a enunciação monológica⁴, negligenciando qualquer elemento do contexto.

Fruto do Racionalismo, o objetivismo abstrato tem como foco o sistema linguístico. O recorte dessa concepção delinea as regularidades entre os atos de fala, os padrões da língua entre as diversas situações de conversação, com destaque para os estudos gramaticais, lexicais e da Fonética⁵. A fonte das produções enunciativas é vista como vontade de expressar do indivíduo, materialização das normas abstratas que concretizam a língua. A observação desse sistema linguístico adota uma postura sincrônica, pois não são relevados elementos do contexto. Desprovida de suas especificidades históricas (oferecidas pelo contexto), a língua também não se amalgama à sociedade, tornando-se um conjunto de conhecimentos a serem acessados no momento de uso da língua, uma herança que o sujeito recebe de sua sociedade natal. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 90) apontam que “o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta (...)”.

Assim, o objeto de estudo da Linguística, para o subjetivismo idealista, está dentro da cabeça do próprio falante. Para o objetivismo abstrato, ele repousa sobre um sistema normativo de ordem externa, na contra-palavra do psicologismo idealista. Ainda que duas orientações distintas entre si, nenhuma delas considera o fator social como um ponto

⁴ Por enunciação monológica, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 110-111) compreendem como “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (p.110-111). Segundo eles, expressão, neste contexto, é compreendida como o hiperônimo de atos de fala e enunciação.

⁵ Com vistas ao recorte proposto pelo objetivismo abstrato, temos que a língua existe enquanto norma. Essas regularidades garantem a unicidade de uma língua e a compreensão mútua entre os membros falantes em uma dada comunidade, formando um todo sistemático orientado por leis imanentes da própria língua.

determinante na elaboração desse recorte metodológico do objeto da Linguística. Na primeira orientação, a sociedade serve apenas de palco onde as realizações quase acidentais da língua se dão, de acordo com a vontade de seus falantes; na segunda, a sociedade presta-se ao exercício dessas normas, sem considerar de que maneira elas são absorvidas e exercidas pela sociedade.

O autor russo apresenta seus posicionamentos teóricos a partir de críticas levantadas sobre essas orientações. Sua concepção de linguagem transparece na teoria como o espaço de interação social. A língua não se concretiza independentemente de um contexto social. Ela só pode ser apreendida no seio das relações sociais. De outro modo, o cientista descaracteriza o aspecto social da linguagem, o que altera a natureza dela. O Círculo de Bakhtin observa que a única maneira de se focar a linguagem é observá-la dentro de seu contexto de ocorrência, o que implica levar em conta a situação comunicativa que possibilita o uso da língua, bem como seus participantes que, por sua vez, pertencem a um grupo socialmente organizado. Sem essas condições, não é possível observar a linguagem sem que ela perca sua propriedade enunciativa. Na próxima seção, recuperamos alguns conceitos principais na teoria bakhtiniana e os apresentamos a partir de uma concepção interacionista de linguagem.

2.2.1 ENUNCIÇÃO, INTERAÇÃO VERBAL, LÍNGUA E DIALOGISMO

A proposta teórica de Bakhtin/Volochinov (1990) não concorda com nenhuma das orientações do pensamento filosófico-linguístico apresentadas. As ideias do Círculo gozam de algumas condições de que as duas primeiras orientações não dispõem. Trata-se da relação da língua com a sociedade e da relação do homem com sua historicidade, constituindo, dessa maneira, o sujeito sócio-histórico. Na perspectiva do pensador russo, a sociedade participa do recorte metodológico do objeto da Linguística. Ela é componente da produção do ato de fala e oferece ao sujeito sua historicidade e sua ligação com seu meio. Se desconsiderar esses papéis da sociedade, o que sobraria seria um objeto paralelo à proposta do objetivismo abstrato. Tampouco o sistema de normas poderá prestar-se a ao recorte do objeto da Linguística sem considerar que o sujeito age sobre sua realidade através da língua. O homem, a partir de sua constituição histórica e social, não pode dar à luz os atos de fala segundo critérios de sua vontade simplesmente. Ele depende de uma situação concreta de uso configurada num dado contexto social e histórico, que lhe possibilite uma enunciação precisa.

Passamos, aqui, a explorar alguns dos conceitos bakhtinianos que trazemos para nossa pesquisa. São eles, o dialogismo, a responsividade, a interação verbal, a enunciação e a

língua. A partir da discussão desses conceitos, formamos nossa compreensão e concepção de língua que nos permite entender o texto como mediador na interação social entre o sujeito e a comunidade em que vive.

O dialogismo é uma peça chave na proposta teórica do Círculo. Para dar início à discussão, retomamos as palavras de Fiorin (2006). O autor explica que o dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin e atribui essa propriedade dialógica à língua. O princípio norteador da linguagem é dialógico e pode ser observado em todas as delimitações teóricas bakhtinianas. A palavra é orientada para o outro, responde à palavra do outro, toma a palavra do outro como parte de sua própria palavra, dialoga e constitui-se a partir de outras palavras. Para ilustrar essa reflexão, recorremos ao exemplo dado por Fiorin (2006). Enunciar não é apenas dizer um dado da realidade. Quando alguém diz “É mulher” com admiração, opõe-se ao discurso machista que a vê em situação inferior ao homem. “O discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso de entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro” (FIORIN, 2006, p. 20).

É através de uma palavra anterior que a palavra seguinte se define, delinea-se. Essa ordem interna da palavra é apenas uma das maneiras de vislumbre do efeito dialógico em atividade. É importante ressaltar que o exemplo de Fiorin (2006) também mostra que essas palavras estão carregadas de um sentido que foi constituído historicamente na sociedade. Nesse contexto, o sentido da palavra está impregnado de uma ideologia machista, que vê sempre a mulher em situação inferior. A língua por si só não é capaz de comportar tal bagagem de sentido, uma vez que ela se restringe à significação. O que ela faz é servir de instrumento a referências que estão enraizadas no contexto social de seus usuários. Essas referências são organizadas através dos discursos que as veiculam.

A força motriz da relação entre a língua e a sociedade é, portanto, uma expressão do dialogismo, em sentido amplo. De forma geral, ela se organiza através da língua e, de modo mais específico, oferece condições que permitem à enunciação provocar uma resposta na pessoa a quem ela é direcionada. Bakhtin/Volochinov (1990) propõem a comparação da palavra com uma arena em que as classes sociais se evidenciam e se enfrentam, numa luta de forças ideológicas. Para o autor, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (p. 66). O caráter dialógico garante que o processo seja ininterrupto, de maneira que todo o discurso, todo evento enunciativo, seja uma resposta a um estímulo anterior, e uma antecipação de respostas presumidas. O diálogo engendra nas relações sociais a ação da responsividade.

Quanto ao diálogo em seu sentido estrito, Bakhtin/Volochinov (1990) referem-se a ele como uma representação clássica da comunicação verbal, pois cada réplica possui um

acabamento específico que ao mesmo tempo em que expressa a posição do locutor em relação ao tema abordado, também possibilita, ou ainda, instiga seu interlocutor a responder. Como a materialidade do diálogo é enunciativa, recorremos a Marchezan, que aproxima os conceitos de diálogo e enunciado. Para a autora, “Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada, permitindo/provocando, como resposta o enunciado do outro; (...) (2006, p. 117)”.

O diálogo organiza a atuação de sujeitos que interagem entre si através da língua compartilhada socialmente. Por ser uma das formas mais primitivas da comunicação, ele apresenta de maneira simples como cada enunciado dentro de um evento interativo representa uma ideia completa, possui um acabamento que revela a posição do locutor e oferece subsídios para uma resposta. Na verdade, a força dessa resposta cabe ao seu locutor empregá-la, pois é ele que mede seu interesse na contra-palavra de seu interlocutor, sendo assim mais ou menos imperativo, sedutor, provocador. Essa contra-palavra liga-se à sua réplica na posição de resposta. Dessa forma, o diálogo atua com o jogo de respostas entre ao menos dois interlocutores. Bakhtin (2010) evidencia a posição responsiva impregnada pelo efeito das relações dialógicas.

Para demonstrar a responsividade em ação, recorremos a Machado (1999), que explica que um mesmo objeto é visto por pessoas diferentes e, portanto, de lugares sociais também diferentes. Contudo, sua leitura não se restringe tão simplesmente à perspectiva deste ou daquele observador. O processo constitui-se da visualização prévia daquilo que o outro enxerga do objeto. Essas pressuposições delineiam a produção do enunciado do locutor. São esses os posicionamentos alheios que ele levará em conta para decidir suas estratégias enunciativas e conseguir agir sobre o outro de forma a provocar-lhe uma resposta, ou como Bakhtin (2010) delimita, uma atitude responsiva. A própria projeção que o locutor faz para produzir seu enunciado já se caracteriza como uma resposta àquilo que ele considerou como relevante na leitura prévia de seu interlocutor. Jobim e Souza (1995) explica que os enunciados tomam como ponto de partida enunciados que o antecederam e os que podem suceder, pois cada enunciado é apenas um elo da cadeia da comunicação verbal. O dialogismo ocorre em um determinado contexto através do caráter responsivo da linguagem.

Para Bakhtin/Voloshinov (1990), a responsividade é uma condição para a existência das práticas de linguagem. A enunciação é direcionada pela finalidade do discurso, através de suas condições de produção. O Outro participa do planejamento do discurso (ainda anterior ao momento da enunciação propriamente dita) porque características como sua individualidade, posição social e o contexto no qual se encontram os interlocutores são

responsáveis por configurar a enunciação de modo que desperte nele uma posição responsiva.

Antes de nos aprofundarmos nas constituições da responsividade, propomos um panorama de seu papel no projeto teórico bakhtiniano. Menegassi (2008), ao tratar das teorias do Círculo, ensina que a interação verbal existe graças à necessidade humana em provocar no outro uma resposta às suas ações. Nas práticas sociais humanas, a palavra é sempre orientada ao outro, de quem se espera uma resposta linguística ou atitudinal. Esse caráter social da interação verbal é, então, dialógico e determina a palavra como signo ideológico, valorado. A enunciação é fruto da natureza dialógica da interação social, sustentado pela rede da responsividade.

O caráter responsivo da linguagem manifesta-se em dois âmbitos, um mais amplo e outro mais estrito. No primeiro, vimos a responsividade a partir de uma perspectiva discursiva, respondedora de discursos impregnados na sociedade através de sua constituição sócio-histórica. Em um contexto mais estrito, temos como foco os enunciados concretos que se retomam e se respondem entre si. É através deles que acontece o compartilhamento de sentidos entre os interlocutores. Bakhtin (2010) defende que o enunciador concorda com enunciado ao qual responde ou discorda dele. Para o autor, a natureza do enunciado vivo é ativamente responsiva e a compreensão desse enunciado é preche de resposta. A compreensão do significado dos enunciados materializa esse compartilhamento, dando vazão a uma atitude responsiva para com o discurso que lhe foi dirigido.

A produção da enunciação de um locutor deve encontrar respaldo nas vivências de seu interlocutor para que o conteúdo do ato enunciativo tenha valor e mereça uma resposta a partir do contexto em que se encontram. Menegassi explica que “A responsividade é motivada, então, pelo encontro e choque dessas palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir das coerções do contexto social da enunciação” (2009, p. 158). A natureza da compreensão é ativamente responsiva. A própria compreensão é uma resposta ao entendimento do enunciado, pois estabelece entre os interlocutores um elo a partir do compartilhamento de informações, que permite a compreensão mútua.

A natureza da responsividade pode ser compreendida a partir de três modalidades, conforme aponta Bakhtin (2010). Trata-se das atitudes responsivas imediata⁶; passiva e silenciosa. Uma breve explicação feita por Bakhtin (2010) informa que a atitude responsiva é ativa se realizada através de uma ação. É silenciosa, como no caso dos gêneros líricos. Quando respondida tardiamente, é uma compreensão responsiva retardada. Menegassi

⁶ A exemplo de Menegassi (2009), preferimos o uso do termo imediata ao ativa para evitar confusão com a delimitação geral da responsividade, que, como Bakhtin (2010) salienta, tem sua natureza ativamente responsiva.

(2008 e 2009) apresenta uma discussão a respeito dessas possibilidades de manifestação da responsividade, que discutimos a seguir.

A imediata apresenta uma manifestação ativa da responsividade. O tempo entre o enunciado ao qual se responde e a resposta em si pode variar, compreendendo a mais simples troca de turnos num diálogo corriqueiro, como a manifestação em resposta a um enunciado escrito e, portanto, deslocado do seu tempo de produção. Ela caracteriza o posicionamento do interlocutor para com o enunciado que lhe foi dirigido, acatando-o, refutando-o, questionando-o, negando-o, etc, além de evidenciar uma compreensão ativa a respeito do conteúdo da produção enunciativa. A atitude responsiva passiva nem sempre adquire uma realidade enunciativa e é caracterizada pela devolutiva “manifestada pelo atendimento e cumprimento de um pedido” (MENEGASSI, 2009, p. 163). Quando a resposta é produzida tardiamente, temos uma atitude responsiva silenciosa, de efeito retardado. “Nela, ocorre a compreensão responsiva, mas o posicionamento do outro não é verificado no exato momento da troca verbal” (Idem p. 165).

Após observados o caráter responsivo e o dialógico da linguagem, cabe-nos, agora, tratar da interação verbal. A engrenagem dialógica da teoria bakhtiniana toma como pressuposto a existência de um interlocutor que dialoga com o locutor tanto em nível mais amplo (do discurso) quanto no nível menos amplo do enunciado. A relação dialógica estabelecida entre locutor e interlocutor deduz-se do caráter interacionista da língua. Ao explicar sobre a interação, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 113) explicam que a palavra é determinada pelo fato de partir de alguém e ser endereçada a um outro alguém, explicitando o aspecto interacionista de sua teoria. Para os autores, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Assim, a interação ocorre no âmbito da palavra, pois é nela em que se encontram os interlocutores de um evento enunciativo. É por isso que a linguagem é concebida como o lugar da interação, e também uma arena em que lutam as vozes que ecoam no enunciado de um e de outro.

A interação pode ser vislumbrada em diversas instâncias, como a que ocorre entre o interior do indivíduo com seu exterior, o meio social, a que ocorre entre os discursos que se respondem, entre os enunciados que se recuperam. Vale lembrar que é esse exterior que organiza a atividade mental interior. Bakhtin/Volochinov (1990) afirmam que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (123). Outra maneira de se depreender a interação verbal é que a palavra é sempre orientada ao outro, e este, por sua vez, é constituído socialmente. Através da língua, o sujeito interage na sociedade.

O aspecto responsivo do diálogo também participa da interação verbal. Afinal, é a interação que promove a possibilidade de se responder a um enunciado, seja em sentido amplo ou mais estrito. Para que locutor e interlocutor compartilhem sentidos, é necessário que ambos estejam submetidos a um evento de interação verbal, fortemente marcado pela

presença da enunciação. A responsividade abrange o projeto de discurso entre os interlocutores, pois a resposta de um é a compreensão ativa do outro, estabelecendo-se, assim, um elo na cadeia da comunicação verbal.

O dialogismo, para existir, depende da interação verbal e essa, por sua vez, conta com a responsividade para dar seguimento em seus projetos de discurso. Como explica Menegassi (2009), a responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação, pois ela constrói os elos da corrente contínua da comunicação verbal. Segundo o autor, “a interação é um fenômeno social que se realiza em contexto social específico e que, por sua natureza, exige e instaura uma relação dialógica e, por conseguinte, de responsividade, caracterizando-se, dessa forma, a enunciação” (Idem, p. 151)

A partir do que foi levantado acerca dos estudos da interação verbal, da responsividade e do dialogismo, cabe-nos, agora, olhar para a enunciação e o enunciado segundo a concepção teórica do Círculo. Para tanto, valemo-nos de Sobral (2009), que mostra uma relação direta do dialogismo ao enunciado.

No centro da compreensão está a interação linguística entre sujeitos concretos. A língua é envolvida sócio-historicamente nessa interação e reflete em si as relações dialógicas. O enunciado é compreendido como fruto do intercâmbio linguístico dos sujeitos. De acordo com Sobral (2009 a, p. 90), “trata-se de um processo que só pode ser entendido se levarmos em conta o processo de sua produção, de sua circulação no mundo e de sua recepção por outros sujeitos”.

A enunciação caracteriza-se pelo ato enunciativo, que se vale das formas linguísticas associadas a um contexto que participa da produção de sentidos. O sentido de uma enunciação nunca está somente nas palavras que a compõem - mesmo porque a enunciação não é composta tão somente por palavras; ela é produzida entre os sujeitos, levando-se em conta seu contexto mais imediato e mais amplo. O enunciado compromete com sua carga de sentidos não somente aquele que enuncia, mas também aquele a quem se enuncia, porque ele é parte constitutiva da enunciação. Isso é possível graças ao compartilhamento de sentido entre eles. Sobral (2009) ensina que o sentido é visto pelo Círculo como um processo contínuo. A enunciação é, assim, um palco com cenários sócio-históricos que figuram os contextos em que as enunciações acontecem, que se enfrentam, que debatem suas ideologias e comprazem nesta ou naquela posição ideológica.

O enunciado é construído a partir do locutor, do interlocutor, da situação social mais ampla e da mais imediata. A enunciação envolve todo o contexto do evento da interação. Como afirmam Bakhtin/Volochinov (1990, p. 112), ela é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, considerando que o interlocutor pode ser real ou um representante médio do grupo social ao qual pertence. Fiorin (2006, p. 21) define enunciado como uma “unidade de comunicação” (p. 20), que não vive fora das relações dialógicas e,

portanto, participa de um “diálogo com outros discursos” (p. 21). Sobral (2009) afirma que o enunciado é sempre dirigido a alguém com um certo objetivo. O autor também diferencia enunciado de frase. Para esta última, ele propõe a retirada de todos os elementos participantes do contexto, deixando somente a língua enquanto sistema. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal, enquanto a frase é uma unidade linguística, sem a força enunciativa, por si só.

Quanto ao caráter responsivo do enunciado, a natureza da resposta requer um estímulo anterior a quem ela de fato responderá. Todo enunciado é uma resposta a um enunciado anterior. A enunciação dialoga o interior com o exterior, um indivíduo com o outro ou com o grupo, interesses de forças ideológicas. Todo enunciado implica alternância entre sujeitos falantes e também um acabamento específico que indica o fim do turno do locutor, de modo a incitar a réplica de seu interlocutor, através de uma compreensão responsiva ativa (SOBRAL, 2009). Ao elaborar seu enunciado, o enunciador considera seu interlocutor, pois seu enunciado surtirá no outro uma atitude responsiva. A resposta que o enunciador espera do outro, os conhecimentos que o outro possui, e outros elementos são constitutivos do enunciado, o que compromete tanto locutor quanto interlocutor com aquilo que é enunciado. Essa é a noção dialógica adotada na concepção enunciativa. Segundo Bakhtin/Volochinov (1990, p. 98), “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Essa relação dialógica pressupõe, por sua vez, a participação do Outro na constituição da enunciação, pois é esse Outro que deverá assumir uma atitude responsiva em relação ao ato enunciativo de seu interlocutor. É dessa forma que o Outro se torna também uma das condições de produção. O enunciado é, portanto, dotado dessa capacidade de fazer participar o Outro no enfrentamento travado pelas enunciações, dando sequência ao ato comunicativo.

O momento em que o interlocutor entende que o turno lhe é dado ocorre a partir do instante em que ele tem subsídios para uma resposta, que vai responder ao discurso anterior (a partir dos elementos delineados no acabamento do enunciado) ao mesmo tempo em que vai deixar marcas de acabamento para que o mesmo discurso incite ao mesmo tempo uma resposta posterior a ele. É nessa dinâmica que pensa Bakhtin quando afirma que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (2010, p. 289). O enunciado se liga ao enunciado que responde e aos que o responderão. Esse acabamento é o mesmo que tratamos há pouco. Este é um ponto em que convergem o acabamento do enunciado com a posição responsiva do interlocutor. Vemos, portanto, que o enunciado é caracterizado por um acabamento específico que permite ser respondido, orientado pelo projeto de discurso.

É essa, por assim dizer, a engrenagem dialógica da enunciação, servindo de elo entre o locutor e seu interlocutor na interação verbal. Podemos aplicar o termo interação a toda

essa relação entre língua e sociedade que se desvela na perspectiva enunciativa da linguagem. É interessante contrastar com o recorte do subjetivismo idealista, que olhava tão somente para o ato de fala sem considerar seu contexto, ou do objetivismo abstrato, que prega que o estudo da Linguística deve ater-se aos limites do sistema linguístico. Para a concepção enunciativa, o princípio da linguagem é a interação verbal com o Outro, numa cadência dialógica entre diversos posicionamentos constituídos e organizados sócio-historicamente.

Do ponto de vista do processo de partilha dos sentidos, o enunciado desenvolve um papel singular. É ele que denuncia a apropriação do discurso do outro quando produz seu enunciado réplica. Quando consideramos que todo enunciado é uma réplica a um outro antecedente, temos também que todo enunciado expõe os discursos internalizados do outro ao qual responde. Sobre essa apropriação, lembramos de Bakhtin (2010), quando explora a teoria da palavra. Ela é sempre direcionada a alguém e imbuída de um objetivo. Para responder a um enunciado anterior, ela toma como parte de si esse enunciado e o amalgama aos discursos já existentes no interlocutor. Trata-se do processo de fazer da palavra do outro a própria palavra do locutor.

Tratar sobre a enunciação depois de ter discutido a respeito do dialogismo e da responsividade ressalta o fato de que a língua está para a interação verbal. Essa interação, tantas vezes evidenciada, faz circular na sociedade as vozes de infinitos discursos, que são acessados para compor um rol de critérios avaliativos, para confirmar ou contrariar um enunciado anteriormente produzido, compartilha através da responsividade os sentidos desses enunciados. São evidentes, agora, os vários elementos envolvidos em um projeto enunciativo. Propomos, então, que os retiremos e observemos aquilo que sobra, sem impulso social, sem objetivos, sem sentidos delimitados: a língua.

A perspectiva enunciativa da linguagem, portanto, considera que a sociedade e sua história são fatores determinantes que devem ser considerados no trato teórico da Linguística. Assim como a sociedade, a língua se comporta como um organismo vivo e mutável ao longo do tempo. Língua e sociedade evoluem concomitantemente. Bakhtin/Volochinov (1990, p. 92) ensinam que “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (p. 92).

Dois indivíduos postos frente a frente não fornecem todas as condições para que haja tal manifestação. Ela é fruto da interação verbal entre os sujeitos de uma comunidade e, portanto, mutável, assim como a própria sociedade. É através da língua que o homem desenvolve sua consciência e, conseqüentemente, age dentro de sua comunidade. Também é através dela que ele modifica sua realidade. O Círculo de Bakhtin, em crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, discorda que a língua seja mera criação da vontade individual, ou que se deduza tão simplesmente da necessidade do homem em

expressar-se, como se essa expressão não tivesse vínculo com seu momento e contexto sócio-histórico. Dessa forma, como explica também Jobim e Souza (1995), a língua não é transmitida como um produto acabado, mas algo que se constitui continuamente na ininterrupta corrente da comunicação verbal.

A língua é, portanto, antes de tudo, um fator social que se presta à interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Ela só é passível de compreensão a partir da interação verbal, porque é somente pela interação verbal que a língua adquire seu caráter de signo linguístico, enunciativamente contextualizado num determinado tempo e espaço. Também é através da interação que a língua desvela seu caráter dialógico. Sem o dialogismo, a língua se torna um conjunto de normas e regras muito generalizadas e vazias de pistas pragmáticas, o que anula a produção de sentido.

Uma vez no âmbito da interação verbal, a língua carrega um conteúdo a ser compreendido pelo interlocutor. Isso é possível porque é a língua que os organiza socialmente no espaço e permite que ambos interajam um com o outro e ambos com a sociedade, respondendo um ao outro em um contexto imediato, e aos discursos que recuperam em seus enunciados, num contexto mais amplo.

A compreensão da língua então é determinada socialmente. Além do ato que deseja com sua enunciação, o locutor deixa transparente em sua tomada da língua marcas que denunciam sua ordem social, sua hierarquia, seu poder, ou ainda a falta de todos esses elementos. Eles não apenas transparecem no ato enunciativo do locutor, como também estabelecem um diálogo com as transparências expostas no ato enunciativo de seu interlocutor. Esse conflito que se estabelece no discurso também é um diálogo, como ilustram Bakhtin/Volochinov (1990).

A língua reflete e refrata a interação verbal e, por sua vez, social. Sua compreensão parte da responsividade e sua enunciação vai apresentando formas que ajudam seu interlocutor a deduzir do texto os elementos presentes no contexto de produção. Essa estratégia é o assunto da próxima seção.

2.2.2 GÊNEROS DO DISCURSO

Atualmente, existem muitos estudos a respeito dos gêneros do discurso, que podem seguir alguma vertente filosófica da linguagem e também as pesquisas do grande campo da Linguística Aplicada, da Linguística Textual e da Linguística da Enunciação. Os gêneros também passam por uma fase de grande atuação no cenário didático-pedagógico do contexto escolar, figurando desde a pesquisa até o livro didático, no seio da aula. Para dar

início à explanação teórica, propomos uma observação da maneira como é organizada a atividade humana, com destaque no papel da linguagem nesse contexto.

A organização da sociedade se dá através do uso da linguagem. Os sujeitos atuantes de um grupo social organizam-se segundo seus interesses e fazem valer sua voz através de seus textos, que são capazes de produzir um fato dentro de determinado núcleo dessa dinâmica social. Esses núcleos são nomeados, a partir da teoria bakhtiniana e de seus pesquisadores respondedores, de esferas da atividade humana. Alguns exemplos de esfera são a médica, a escolar, a religiosa, a jurídica, a familiar, a artística etc. A sociedade possui infinitas esferas, que nascem e se desenvolvem tão somente a partir da linguagem, mais especificamente, do texto enquanto um ato de fala válido.

Todos os campos da atividade humana apresentam uma gama de textos que ocorrem com grande frequência. Por exemplo, gêneros discursivos como nota fiscal, orçamento, pedido de compra, recibo e muitos outros, são típicos da esfera comercial; assim como na esfera acadêmica temos o artigo, o resumo, o capítulo de livro, a dissertação, a tese, o livro de chamadas, a conferência, a palestra etc. Essas possibilidades de textos dentro do contexto de uma esfera chamam-se gêneros discursivos. Cada esfera elabora seus tipos de enunciados mais comuns e eficazes, que são estabelecidos por padrões de objetivos para com o texto, levando-se em conta o contexto em que ele circula. Os gêneros discursivos carregam em si essa força enunciativa capaz de moldar as práticas sociais ao mesmo tempo em que as práticas sociais são determinantes para a caracterização deste ou daquele gênero.

De acordo com Bakhtin (2010), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas discursivas por seu conteúdo, estilo verbal e também por sua construção composicional. Como vimos na seção anterior, os enunciados são materializações do uso da língua dentro de um contexto demarcado pelas condições históricas e sociais. Essas condições apresentam-se dentro das esferas de atividade humana, como mostra Bakhtin (2010). O autor russo também ressalta que os enunciados refletem as necessidades e especificidades da esfera em que ocorrem, estabelecendo, como mostra Fiorin (2006), um vínculo intrínseco com ela.

A esfera social oferece elementos indispensáveis às significações possíveis de um texto. Ela é o contexto da força criadora da necessidade de emergência de um enunciado. Esses enunciados refletem um padrão organizacional da esfera e estabilizam as formas mais típicas do texto capazes de realizar com sucesso diversos fatos sociais. Cabe-nos agora um mergulho no conceito de gênero discursivo.

Os gêneros discursivos são caracterizados por viabilizar a dinâmica social. Eles são apreendidos como o local da produção de sentidos, a estrutura para a ação social. O sujeito consegue intervir em um contexto a partir de seu enunciado, por sua vez materializado em

um texto, correspondente a um determinado gênero discursivo que lhe possibilite tal intervenção. Eles não podem ser desvinculados do contexto social, cultural e histórico em que ocorrem, pois são frutos do trabalho coletivo e, portanto, social.

Pela força da responsividade, ele dialoga com seu interlocutor. Isso é possível apenas porque ambos compartilham a linguagem e fazem uso dela para interagir no campo abstrato da linguagem, atingindo indiretamente o objeto que motiva a interação. Por exemplo, a escritura da fazenda de um dado alguém é o gênero que permite que um tema sobre posses seja eixo temático da interação aqui observada. O gênero organiza a enunciação e apresenta ao seu interlocutor informações de posse da terra. Quando o dono decide vender sua propriedade, ele anula esse texto, e com isso, a validade desse específico enunciado. Outro enunciado é lavrado nos mesmos moldes, agora com o nome do comprador. Quando necessário, o novo comprador apresentará esse documento. O documento é, então, o lugar onde toda a interação aconteceu. Ele respondeu a um enunciado anterior e incita outros enunciados daqueles para quem ele mostra a escritura. Munido desse gênero discursivo, sua palavra ganha legitimidade perante o público que ele quer exercer sua influência nas esferas que lidam com os campos da herança, da venda e revenda, aluguel, construções e infinitas outras. A interação é validada pelo gênero.

Além disso, o gênero discursivo também pode ser associado à ideia de ferramenta. Ainda no mesmo exemplo, a escritura é um instrumento legitimador de posse de terra. No entanto, o próprio documento tem seu enunciador, além do dono. Este é o Outro. O escriturário, recuperado pela condição sócio-histórica impregnada no gênero que não transparece nas palavras quando descartado seu contexto de produção. Essa face do gênero enquanto instrumento dialoga com a colocada anteriormente. Todas essas realidades, todas as informações, participam dessa interação em um mesmo ponto: o texto, e, portanto, no gênero discursivo.

Ainda nessa direção, recordamos Schneuwly (2004), que trata do gênero discursivo sob o viés do instrumento de ação no meio social. Quando trata da apreensão do conceito de instrumento, o autor delimita que “as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, (...) nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas” (2004, p. 27). O autor também defende que o instrumento torna-se o lugar onde ocorre a transformação dos comportamentos. Por instrumento, cabe dizer que se trata de uma possibilidade de leitura do gênero do discurso. De qualquer forma, esse instrumento/gênero torna-se, segundo o autor, um mediador entre o sujeito e a situação em que o sujeito pretende agir.

Para o enunciador, o gênero discursivo assume o papel de instrumento mediador entre o eu que enuncia e seu interlocutor, entre a condição real do enunciador e a ação pretendida com o projeto enunciativo. Levantamos, então, algumas definições sobre o gênero

discursivo propostas pelo Círculo.

Bakhtin define gêneros do discurso como formas típicas de enunciados. Para o autor, “(...) todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (2010, p. 282 – grifos do autor). O filósofo russo aponta que esse todo reflete no tema, no estilo e, principalmente, na construção composicional, as condições específicas e as finalidades de cada esfera. Para ele, “Todos esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (2010, p. 261). Bakhtin (2010, p. 262) também ressalta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Cada esfera do domínio social elabora seus próprios gêneros a partir de sua historicidade e da natureza de suas relações interpessoais, determinadas em uma visão estrita por um contexto qualquer: um escritório, uma escola, uma casa, um palco etc. Cada esfera tem suas próprias finalidades e estas também ecoam no gênero discursivo. Sobral (2009) explica que os projetos enunciativos típicos definem o gênero a ser escolhido de maneira que isso se reflete em seus recursos: estilo, forma de composição e tema. Vamos explorar o campo de cada um desses recursos, ou partes, do gênero discursivo.

Em primeiro lugar, tratamos do estilo. O gênero discursivo, enquanto enunciado, possui um acabamento específico capaz de despertar em seu interlocutor uma posição responsiva ativa, ou seja, o gênero discursivo recebe um acabamento específico que lhe permite ser respondido. O direcionamento da réplica incitada em seu interlocutor também responde a um projeto de discurso. Se gênero discursivo reflete o projeto de discurso com um acabamento especificamente delineado para esse projeto, o estilo se coloca como a maneira de fazê-lo.

Outro ponto relevante em relação ao estilo, como explica Brait (2007) é que ele também reflete o julgamento do locutor sobre o tema. Esse julgamento leva em conta suas experiências sociais anteriores e também o julgamento que os outros enunciação emitem sobre o mesmo tema. Desse modo, vemos através do estilo a veia propulsora do dialogismo, fazendo os discursos estabelecerem entre si uma posição responsiva, uma ação dialógica.

Para Bakhtin (2010, p. 265) “Todo enunciado (...) é individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante, ou de quem escreve, (...)”. O autor também lembra que essa transparência do estilo do locutor está diretamente condicionada ao nível de formalidade do uso da língua, fazendo menção aos documentos oficiais, à ordem unida, comum nas esferas militares, e outros. Dessa maneira, ele ressalta que a impossibilidade da impressão do estilo pessoal ofusca a visão de seu enunciadador.

Além de mostrar marcas que denunciam a identidade do autor, o estilo também é determinado pela relação estabelecida entre locutor e interlocutor. Portanto, as relações dialógicas permeiam o estilo porque ele é o produto da interação entre esses interlocutores, que se colocam em posição responsiva um em relação ao outro. Nesse diálogo, também emerge pelo estilo a posição entre os interlocutores em um contexto mais amplo, pois eles nunca abandonam o posto de representantes do grupo social ao qual pertencem, nem a imagem que um faz do outro.

Como cada gênero propõe uma modalidade de interação diferente do outro, o estilo torna-se uma de suas partes da composição do todo textual. Além da relação estabelecida entre os interlocutores tem relação com o valor social do objeto do enunciado. O interlocutor age na relação entre locutor e objeto, também delineando o estilo do gênero. A enunciação é a interação entre autor, interlocutor e o objeto do enunciado. Assim como explica Brait (2002), o estilo é constituído a partir dessa interação e se vale do trabalho do autor sem, no entanto, desconsiderar as coerções provenientes do gênero e de sua esfera.

Também é através do estilo que cravamos o registro da mudança histórica pela qual passam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010). Para Sobral (2009, p. 174), o estilo é o mais passível de transparecer a relação existente com a mutabilidade do gênero, pois resulta de ser “ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão social”. Rodrigues (2007, p. 168) complementa essa ideia ao defender que “Todo enunciado, por ser individual, pode absorver um estilo particular”. A presença do estilo é proporcional ao nível de formalidade: quanto mais formal, menos o estilo pessoal do enunciadador tem a chance de transparecer, como no caso da nota de pré-compra. No entanto, o estilo do gênero reconhece como válido um determinado padrão. Na esfera acadêmica, o estilo dos gêneros varia de acordo com a relevância que tem o objeto da enunciação para aquele determinado momento no contexto social acadêmico. Um artigo é constituído por uma linguagem mais especializada nos padrões da norma culta.

De modo geral, definimos o estilo como o elemento que pode melhor explicitar seu enunciadador e está fundamentalmente conectado ao tema, pois o estilo é indissociável das unidades temáticas. Sua materialização se dá claramente pelas escolhas linguísticas que são feitas pelo enunciadador com vistas ao seu interlocutor e ao tema em pauta, em função do projeto de discurso.

Quanto ao tema, ou conteúdo temático, Sobral (2009) explica que se trata do tópico discursivo como um todo que não deve ser confundido com o assunto. É possível abordar vários assuntos dentro de um único tema. Rodrigues (2007) explica que o conteúdo temático está indissociavelmente ligado à esfera em que ocorre. Assim, uma esfera religiosa terá como tema assuntos relacionados à pauta dessa religião, entrando na lista temática assuntos diversos que estejam relacionados ao tema central da religião/religiosidade.

Podemos perceber também que o conteúdo temático se relaciona de maneira intrínseca com o estilo. É claro, no entanto, que o tema não pode ser considerado o único direcionador do estilo, pois as condições extralinguísticas, pertencentes da constituição dos sujeitos em interação dentro de um determinado contexto numa dada esfera, também podem oferecer elementos que contribuam para o delineamento do estilo em uma enunciação concreta. Dessa maneira, o tema se liga ao estilo e à esfera em que ocorre. Claro, em consequência desses mesmos fatores, também está vinculada a construção composicional do texto.

A construção composicional do gênero discursivo apresenta-se como o único elemento que pode ser considerado mais fixo, pois tema e estilo são decorrentes de elementos vinculados à enunciação, enquanto a composição recupera traços textuais semelhantes dentro de um conjunto de textos do mesmo gênero. Se observarmos uma quantidade de cartas, podemos depreender que o estilo está diretamente relacionado ao tema e ao interlocutor, o que resulta em uma materialização textual com poucas possibilidades de se repetir. Essa característica também está para o tema, pois este elemento está conectado às condições sócio-históricas bem como a relação do texto com a esfera em que ocorre. A composição do gênero, no entanto, distancia-se, em certo grau, dessa flexibilidade, pois ele depende de traços em sua estrutura organizacional que permita o reconhecimento do seu gênero. Por isso, sua flexibilidade é menor, se comparada aos outros dois elementos. Sobral (2009) apresenta a construção composicional não como um esqueleto em que se montará o sentido pretendido pelo projeto enunciativo. O autor explica que essa estrutura composicional, assim como o tema e o estilo, é flexível e sensível ao projeto enunciativo. Se o objetivo do enunciado se altera, o gênero também pode refletir essa alteração, graças à sua condição flexível. Rodrigues (2007) lembra que a diversidade e heterogeneidade de sua composição é proporcional à própria riqueza de esferas da atividade humana.

Antes de concluir o capítulo teórico, propomos uma retomada dos pontos principais trabalhados nesta seção para dar continuidade à discussão. A enunciação é caracterizada pelo exercício da língua em um contexto sócio-histórico definido. Esses contextos são decorrentes das esferas, que agrupam a atividade humana em interesses comuns. Dentro de cada esfera, existe uma gama de tipos de enunciados que possuem formas que se repetem, cristalizando-se por vezes, tornando-a, de certa forma, estável - o gênero do discurso. Entre uma variedade infinita de possibilidades de gêneros discursivos, cabe ao cientista da linguagem observar aquilo que é capaz de abrigar tamanha heterogeneidade: a natureza dos atos verbais (BAKHTIN: 2010). O gênero é compreendido em três aspectos: composição, conteúdo temático e estilo e a complexidade de sua produção é proporcional ao nível de formalidade da situação enunciativa.

É preciso considerar as características das esferas discursivas para compreendermos essas duas formas de depreensão do gênero. Para essa explicação, utilizaremos como

exemplo a esfera familiar e a acadêmica. Na esfera familiar, os interlocutores gozam de uma informalidade que, na esfera acadêmica, não se presta aos objetivos de determinados gêneros. Na realidade, essas esferas se apropriam da ideologia do cotidiano e a transformam segundo suas necessidades do contexto. Por exemplo: duas pessoas são amigas e conversam descontraidamente em um local público. A formalidade nessa conversa é pertencente ao universo da ideologia do cotidiano. Trata-se de uma sucessão de enunciados não prévia e minuciosamente elaborados. São mais simples e fluidos. Consideremos que a esfera em que eles trabalham seja a acadêmica. Eles vão dialogar através de vários gêneros tipicamente pertencentes à esfera acadêmica. Para a produção desses gêneros, os dois precisarão pautar seu projeto enunciativo, estabelecendo referências claras a outros textos etc. Haverá uma preparação prévia da enunciação, o que não acontece com os gêneros de uma esfera do cotidiano.

Dentro do contexto acadêmico, o gênero discursivo questão interpretativa tem como objetivo, além da avaliação do professor, demonstrar que o avaliando é capaz de fazer uma interpretação. Não se trata de conhecer interpretações desse ou daquele texto, mas de saber realizar uma interpretação. O gênero discursivo questão interpretativa permite que surjam responsabilidades a outros textos, recuperados através do texto a ser interpretado, mas que também não estão nele. A questão interpretativa parte da interação de ao menos duas vozes, duas palavras. É uma dupla responsividade.

Os gêneros discursivos geram uma infinita possibilidade de enunciações, pois eles carregam em si as marcas do contexto real. Essas marcas, como mostramos, são base para que a enunciação tenha um sentido de fato. Ainda cumpre dizer que no plano teórico de Bakhtin, o dialogismo é uma peça chave que pode ser vislumbrada a partir da interação através da linguagem entre duas esferas, duas ideologias, dois tipos de gêneros. Eles reproduzem a réplica, possibilitam o diálogo e tornam-se textos de referência para enunciados futuros. Por responderem, denunciam também seu caráter responsivo. O dialogismo é a contemplação da interação social.

Para compreender e caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa, também abordamos teoricamente o que consideramos interpretação dentro desse contexto. A abordagem a seguir privilegia uma perspectiva teórica sobre a interpretação.

2.3 Interpretação

O dicionário Novo Aurélio apresenta a seguinte definição para o vocábulo interpretativa: “1. Suscetível de interpretação. 2. Que encerra elementos para a interpretação de algo” (FERREIRA, 1999: p. 1227). Na segunda definição, os elementos que são encerrados são

constituintes do texto do texto-questão da questão proposta ao aluno. Para uma compreensão mais clara a respeito do termo, buscamos também o verbete interpretação, definido pelo mesmo dicionário como “ato ou efeito de interpretar” (p. 1227). Por sua vez, interpretar é definido da seguinte maneira: [...] 2. Explicar, explanar ou aclarar o sentido de (palavra, texto, lei, etc)” (p. 1227). Tomamos essa definição como ponto de partida para abordar o termo dentro das teorias de leitura, onde, para alguns autores, como Menegassi (1995), Silva (1998) e Franco Junior (1996), interpretar possui um sentido mais complexo que simplesmente explicar ou aclarar.

Para Menegassi (1995), a interpretação constitui uma das quatro etapas que compõem a leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Seu conceito é, em geral, confundido com o de compreensão, apesar de se tratar de dois processos distintos. Compreender, de acordo com Cabral (1986), envolve a captação da temática através do reconhecimento dos tópicos principais do texto, o reconhecimento das regras sintáticas e semânticas e textuais da língua usada, a apreensão da significação de palavras novas, e a inferenciação; enquanto a etapa da interpretação é entendida requer o uso da capacidade crítica sobre aquilo que lê. Menegassi (1995) também explica que, pelo fato de a interpretação depender da bagagem de conhecimentos prévios que o leitor tem, diversas leituras podem ser possíveis, tantas quantas forem diferentes as pessoas e os momentos em que elas lêem o texto.

Silva (1998) apresenta definições semelhantes. Para ela, a interpretação também é um ato idiossincrático, mas consiste em desvelar os sentidos ocultos no texto, através das informações emersas através da compreensão. Ou seja: a compreensão está, também, para a estrutura superficial do texto, enquanto a interpretação está para a busca dos sentidos “escondidos” nos sentidos produzidos. Vemos, aqui, uma mescla de orientações teóricas, pois se os sentidos estão velados no texto, significa que o papel do leitor é desvelá-las, encontrá-las através de pistas oferecidas e detectadas pelo nível da compreensão. No entanto, considerar o ato de interpretar como um processo idiossincrático é conceber, como mostra o próprio Silva (1998), que os sentidos desvelados dependem de um reconhecimento dos sentidos no texto pelos sentidos já interiorizados.

Essas definições que trazem à tona uma relação de dependência entre as informações intratextuais e as recuperadas da bagagem prévia do leitor não apresentam a complexidade entre o tênue fio que separa a interpretação da inferenciação. Fulgêncio & Liberato (1992) conceituam a inferência como a recuperação de um elemento extratextual que conecta duas idéias, como no caso do diálogo hipotético a seguir:

A: Você tem relógio?

B: São dez horas.

Na fala de A, está explícita uma dúvida sobre a posse de um objeto, o relógio. A resposta poderia ser suficiente com uma palavra apenas, sim ou não. No entanto, B responde dizendo as horas. Isso acontece porque B, depois de ler a pergunta, infere que a informação sobre as horas deva ser mais importante do que o simples fato da posse ou não de um relógio. A inferência ocorre quando B busca em seu conhecimento enciclopédico o dado de ser mais interessante a quem pergunta por um relógio a informação sobre as horas do que a existência do porte desse aparelho. Ou seja: mais vale responder as horas do que dizer que sim, B tem um relógio e aguardar pela pergunta implícita em “Você tem relógio?”. Fulgêncio & Liberato (1992) apresentam o exemplo com o seguinte diálogo:

A: Você tem tesoura?

B: O que você quer cortar?

A resposta de B mostra que ele fez a inferência na pergunta de A. Assim, B buscou em sua bagagem prévia o fato de que, em geral, quem pede por tesoura é porque está prestes a cortar algo. Essa inferência, segundo as autoras, garante a coerência da conversa, pois as lacunas entre uma sentença e outra estão preenchidas pela inferência.

Para Menegassi (1995), a inferência é apenas um dos três níveis da compreensão (literal, inferencial e interpretativo). O nível literal está para a leitura superficial do texto, “o nível inferencial permite que se façam incursões no texto” (p. 87), e o nível interpretativo é o mais elevado dos três níveis de compreensão por permitir ao leitor extrapolar os limites do texto e expandir a leitura. Esse último é a ponte entre a compreensão e a interpretação.

A partir das ideias apresentadas sobre a interpretação, vemos que a distinção entre ela e a compreensão torna-se um passo necessário. Ambas são etapas do processo da leitura que, embora amalgamadas, são frutos de mecanismos diferentes. No intuito de estabelecer uma guia entre esses termos, explicamo-los a seguir.

A compreensão e a interpretação são duas etapas que ocorrem durante o processo de leitura. Apesar de reconhecermos que haja a etapa da decodificação, não nos deteremos em descrevê-la porque ela não proporciona uma leitura suficientemente profunda do texto para a posterior produção textual do gênero discursivo questão interpretativa. No entanto, damos grande destaque ao papel da compreensão e ao da interpretação porque a ocorrência dessas duas etapas determinam a produção textual do professor em formação.

A etapa da compreensão pode ser caracterizada pelo movimento de leitura que toma como aspectos fundantes do sentido elementos encontrados no texto. Essa etapa fornece subsídios para que a etapa seguinte, a da interpretação, tenha elementos bastantes para

que o leitor possa extrapolar a materialidade textual e relacionar aquilo que o texto apresenta com as informações que ele possui em sua bagagem cognitiva.

A etapa da interpretação consiste no jogo entre as informações contidas no texto com as informações da bagagem cognitiva do leitor. Trata-se de estabelecer uma relação de sentido diretamente relacionada com outras informações, de outros lugares enunciativos, de outros textos, de outras vivências. A interpretação é a etapa que possibilita que o leitor posicione-se de maneira crítica àquilo que lê. Portanto, essa etapa pode apresentar mais informações a respeito do leitor do que a etapa da compreensão textual. O gênero discursivo questão interpretativa concebe, então, que a interpretação do produtor do texto-resposta esteja transparente, ou seja, no nível de compreensão de sua produção textual. Assim, para que o texto-resposta seja completo, é necessário que haja o percurso feito mentalmente para se chegar a uma resposta tida como ideal. Ou seja: o aluno deve apresentar as bases da compreensão, conduzir as inferências do texto e propor uma interpretação segundo seus conhecimentos. Sua escrita deve orientar o leitor a essa linha de raciocínio para obter êxito.

Após termos delimitado o aparato teórico da dissertação, gostaríamos de apresentar dois estudos encontrados que não se referem ao gênero discursivo objetivado aqui, mas a outro bastante similar, o gênero discursivo questão e questão discursiva.

2.4 Estudos sobre gêneros discursivos similares ao gênero discursivo questão interpretativa

Os estudos que apresentamos agora não substituem a falta que nos fazem outras pesquisas que analisem o mesmo gênero discursivo. Contudo, decidimos apresentar a proposta de análise do gênero discursivo questão discursiva, pela aproximação existente entre ele a questão interpretativa. Nossa decisão de considerar estudos a respeito do gênero textual Questão Discursiva se dá pela ligação intrínseca entre pergunta e resposta. Ainda que dentro de uma perspectiva da análise da conversação, para Marcuschi (1986), o par pergunta-resposta constitui uma das sequências conversacionais mais comuns. É importante observarmos que a natureza da resposta está diretamente relacionada com a natureza da pergunta. Portanto, abordar o gênero textual Questão Discursiva também nos oferece algumas possibilidades de abordar nosso objeto de análise, o gênero discursivo questão interpretativa.

A partir do momento que consideramos a questão interpretativa como um gênero, assumimos também que ele participa de uma esfera de atividade humana, assim como postula Bakhtin (2010) – nesse caso, esse gênero, tipicamente avaliativo, circula na esfera educacional. Ainda que o gênero discursivo questão interpretativa não tenha uma introdução

formal no universo educacional, a habilidade de interpretar sempre fez parte do universo escolar, dentro das possibilidades apresentadas no gênero discursivo questão discursiva. Fonseca (2002) defende que o gênero discursivo Questão Discursiva constitui-se como um grande instrumento de avaliação, visto que é o mais corrente em situações avaliativas na esfera escolar e também na profissional, o que implica diretamente nas condições de sucesso e fracasso do usuário. Fazemos, a seguir, um resumo de sua pesquisa.

A pesquisa de Fonseca (2002) foi motivada pela falta de sucesso dos alunos em provas dissertativas, que atribuem seu insucesso nas avaliações ao fato de não conseguirem compreender o enunciado das questões. Como parte dessa pesquisa, Fonseca (2002) caracteriza o gênero Questão Discursiva (ou Dissertativa) através de análises de um *corpus* constituído de provas de disciplinas dos cursos de graduação de História, Letras e Pedagogia, além de algumas edições dos Provsões desses cursos.

Enquanto gênero discursivo, a Questão Dissertativa pertence à esfera educacional e não se restringe às aulas de LP, uma vez que todas as áreas e todos os níveis apresentam esse gênero como um mecanismo de avaliação. Fonseca (2002, p. 121) explica que “a competência nesse gênero pode mobilizar uma série de operações cognitivas e de habilidades intelectuais, como a capacidade, entre outras, de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e emitir juízos de valor”. Antes de produzir o texto-questão, é necessário que o elaborador tenha em mente a habilidade que ele vai requerer do educando para a produção da resposta da questão. Para obter sucesso na avaliação, o educando deve compreender a natureza profunda de operações linguísticas (atos de linguagem), como comentar, explicar, citar etc; e também a habilidade da produção de cada uma dessas modalidades.

Na metodologia de Fonseca (2002), as mostras de questão foram identificadas e classificadas a partir dos seguintes critérios: agrupamento das questões em interrogativa direta, com a presença de pronomes interrogativos, como *o que, por que, qual, quando* etc; instrucional, caracterizada pela ocorrência de verbos no imperativo que desempenham o papel de instrução, como cite, comente, explique, interprete, liste, resuma, defina, compare etc.; e interrogativa direta/instrucional, que associa os dois tipos. Outro reagrupamento de questões em contextualizadas, caracterizadas pela presença de um contexto sobre o qual o conhecimento deve ser aplicado; e descontextualizadas, sem a presença desse contexto. Verificou-se também o número de questões que cobravam apenas uma habilidade e as que cobravam mais que uma habilidade.

Os resultados de Fonseca (2002) mostram que o uso de questões interrogativas diretas é maior no contexto da graduação, enquanto no Provão as questões mais utilizadas seguem o padrão das instrucionais. Os dados obtidos também mostram que tanto uma questão direta quanto uma instrucional podem ser contextualizadas. No entanto, os cursos de

graduação apresentaram muito poucas questões nesses moldes. Já o Provão baseia-se na contextualização da pergunta, para que o avaliando aplique sobre ela um determinado conhecimento. Segundo a autora, “As questões contextualizadas são mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem, pois preparam o aluno para usar o conhecimento aplicando-o nas condições reais de ensino” (2002, p. 138). Assim, o professor que não está preparado para lidar com esse conteúdo deve buscar esse conhecimento porque esse caminho oferece ao aluno um melhor preparo para que ele utilize de fato em sua vida os conhecimentos adquiridos no período proposto pelo curso.

Quanto ao número de habilidades requisitadas nas questões, a graduação dá mostras de que são privilegiadas aquelas que solicitam apenas uma habilidade. O Provão, em contrapartida, em todas as questões requisita sempre mais de uma habilidade. Assim, as provas do Provão se mostram um tanto diferentes das que são geralmente utilizadas na graduação.

De modo geral, a pesquisa de Fonseca (2002) aponta que as questões aplicadas na graduação são diferentes das aplicadas no Provão. Na graduação, essas questões têm uma elaboração mais simples. O Provão caracterizou-se por apresentar questões de elaboração e resolução mais complexa. Isso indica que o não sucesso dos alunos na avaliação do Provão deve-se às diferenças entre suas exigências e as da graduação. A autora propõe que as instituições reconheçam a qualidade da prova elaborada para os provões e se foquem no desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que os alunos devem passar pelo provão no fim do curso.

Ao caracterizar o gênero Questão Dissertativa, a autora relata que ele é muito comum nas escolas e é utilizado, tanto para exercícios de prova como também para fixação de conteúdo. No entanto, as condições de produção desse gênero, em geral, envolvem situações de tensão, o que atrapalha seu desenvolvimento. Fonseca (2002) também observa o uso de alguns verbos especificadores de comportamento, tipificadores das questões instrucionais, caracterizando-os, como relacionar ou enumerar, organizar, selecionar, descrever, analisar/discutir, definir, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, esboçar, interpretar, criticar. Sendo o objeto de nossos estudos o gênero discursivo questão interpretativa, privilegiamos apenas a conceituação de interpretação dada por Fonseca (2002, p. 130). Para ela, interpretar “consiste em analisar o significado das palavras, textos e ideias, ou compreender as intenções de um autor”.

Se observarmos o gênero questão interpretativa a partir das considerações feitas acerca da pesquisa de Fonseca (2002), podemos afirmar que este gênero é fruto de uma questão elaborada no perfil instrucional, e que o texto-resposta deve necessariamente apresentar uma interpretação. Essa interpretação pode, ou não, estar associada a um texto-questão de questão direta. A outra abordagem do gênero que a autora faz é quanto à contextualização

da questão. A produção da interpretação se dá a partir da relação entre outros textos. Ao pensarmos o gênero questão interpretativa, seu texto-questão relaciona textos em uma coletânea. Essa relação se estabelece como um contexto que deve ser considerado na leitura do texto-resposta. Essas observações orientam nosso olhar para as produções de texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa que compõem nosso *corpus*. Esses elementos ajudam a observar mais de perto um texto-questão para então desenvolver melhores critérios de avaliação dos textos-resposta produzidos pelos professores em formação.

Outra autora que recuperamos é Prupest (2007), que trata do gênero Questão Discursiva. Segundo a pesquisadora, trata-se de um quadro de total descaso não haver um trabalho científico voltado especificamente para o ensino-aprendizagem desse gênero discursivo da esfera escolar. Ela ressalta que a função de tal gênero não é outra que prestar-se à avaliação. Mesmo sendo a ferramenta avaliativa mais importante da vida escolar do estudante, pois esse gênero se faz presente em quase todos os processos avaliativos aos quais o aluno é submetido, ainda não existem pesquisas que estejam preocupadas com o seu ensino nas escolas. Vemos, agora, um resumo de sua pesquisa.

Para Prupest (2007), a não abordagem desse gênero pressupõe que o aluno deva aprender a ler e a produzir uma resposta sozinho, ou seja, deve apropriar-se dessas habilidades que exercem o papel de ferramentas de avaliação durante quase todo o processo de educação formal, desde o ensino básico até o ensino superior, sem a ajuda do professor.

O artigo de Prupest (2007) relata uma experiência de ensino que visou preparar os alunos da graduação de Pedagogia para o exame do provão. Diante da dificuldade por parte dos acadêmicos em produzir a leitura do texto-questão e a produção do texto-resposta, a autora decide tomar o gênero como objeto de ensino/aprendizagem, levando em conta seu caráter composicional linguístico-discursivo, situação de comunicação, contexto sócio-histórico-cultural de produção do gênero, sua forma de interlocução e sua finalidade.

Com o objetivo de agir sobre esses fatores, Prupest (2007) elabora uma sequência didática com oito encontros de uma hora e trinta minutos cada. Na construção de seu plano, a autora conta com algumas questões aplicadas pelo Provão na área de Pedagogia, em 2002. Em suma, os encontros visaram reconhecer elementos do contexto enunciativo do gênero, levando-se em conta seu aspecto avaliativo e de objeto de ensino/aprendizagem. Para tanto, sua prática pode ser compreendida em dois momentos: o primeiro se ocupa do processo de leitura do texto-questão; e o segundo preocupa-se com a produção do texto resposta.

Para o trabalho com a leitura, Prupest (2007) relata que foram utilizadas questões aplicadas no Provão aliadas a alguns planos de ensino encontrados em suas leituras. Ela

parte dos elementos do texto para produzir os sentidos que circundam a questão, como, por exemplo, o contexto em que ocorre (da banca avaliadora para o acadêmico, em situação de avaliação) e a finalidade (avaliação do curso, da capacidade de se conjugar determinados saberes apropriados durante a graduação). A leitura proposta por Prupest (2007) oportuniza ao acadêmico a identificação de elementos constitutivos do sentido do texto, revelando seus implícitos e suas intencionalidades para com seu interlocutor.

O trabalho de Prupest (2007) evidencia as ligações diretas existentes entre a produção de sentido na leitura do texto-questão e a produção textual do texto-resposta. No entanto, a autora estabelece um marco que diferencia a leitura da escrita enquanto processos linguísticos. Apoiada em Dolz e Schneuwly (1998), ela também lembra que, segundo esses autores, a aprendizagem dos gêneros envolve três capacidades: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A primeira refere-se à construção da representação do meio, da interação comunicativa e do conteúdo ativado pelos conhecimentos de mundo, por parte do produtor do texto. Neste momento, o leitor do texto-questão identifica a situação comunicativa e o conteúdo temático. Este, por sua vez, é a base para que o acadêmico possa identificar e selecionar com maior precisão aquilo que deve dizer e aonde pretende chegar. A segunda capacidade diz respeito ao planejamento do texto e seleção do conteúdo. A autora ressalta que, antes de dar início à produção textual, o aluno deve planejar sua escrita a partir das identificações feitas através da primeira capacidade. A terceira, linguístico-discursiva, “permite o locutor realizar a textualização, assumir a voz do dizer, produzir enunciados, proceder à escolha do léxico” (2007, p. 176). O projeto enunciativo elaborado pelo aluno deve retratar a posição que ele toma em relação ao texto-questão. Ele deverá planejar seu texto de maneira que seu posicionamento foque o problema exposto pelo texto-questão.

Na perspectiva de nossa abordagem do gênero discursivo Questão Interpretativa, as habilidades se configuram a partir das aulas que tomaram como objeto a leitura dos textos da coletânea, desenvolvendo a primeira capacidade citada por Prupest (2007). A segunda, planejar a escrita, é considerada em diversas etapas dentro de nossa proposta de atividades. A terceira capacidade é a manifestação escrita dos textos por parte dos professores em formação. Em nossa coleta do *corpus*, a habilidade de programar o texto ganha bastante espaço, visto que as etapas de escrita sugeridas no texto-questão da atividade auxiliam o planejamento da escrita.

Ao apresentar o gênero Questão Dissertativa, Fonseca (2002) também observa que sua esfera é a escolar, levando em conta sua amplitude graças ao uso desse instrumento avaliativo em todas as disciplinas e etapas relacionadas a uma aprendizagem formal, além de processos seletivos para vagas em universidades e ou oferecidas em concursos públicos. O alcance, assim como enfatiza Prupest (2007), que tem a não apropriação do

gênero por falta de ensino formalizado, desenha um traço social que cobre desde os primeiros anos escolares até a formação desse estudante no nível superior, em todos os seus aspectos.

Dos resultados da pesquisa de Fonseca (2002), verificamos que as questões podem ser agrupadas em três tipos: as diretas, as instrucionais e as diretas/instrucionais. As questões diretas são caracterizadas pela presença de pronomes interrogativos (o que, porque, em qual etc.) e, de modo geral, recorrem à memória e recuperação de algum fato ou conteúdo textual. As instrucionais carregam uma instrução, que podemos tomar como a solicitação de uma (ou mais) habilidade(s) cognitivo-discursiva(s). Neste caso, o avaliando deverá utilizar as informações colhidas na memória e processá-las segundo solicita o texto-questão. Fonseca (2002) caracteriza as seguintes habilidades: relacionar ou enumerar, organizar, selecionar, descrever, analisar, discutir, definir, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, esboçar, interpretar e criticar. Apesar da abundância de habilidades, recuperamos apenas a definição que nos cabe a este trabalho. A interpretação consiste, segundo a autora (2002, p. 130), “em analisar o significado de palavras, textos e ideias, ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente a capacidade de” interpretar (p. 130).

Fonseca (2002) ainda utiliza mais um critério de classificação das questões, que as separa em contextualizadas e descontextualizadas. Perguntas deslocadas do foco temático desperdiçam aquilo de que o texto depende para existir – seu sentido. Ela chama atenção para o fato de que tanto as questões diretas quanto as instrucionais (em consequência, também as diretas/instrucionais) podem ser contextualizadas. A autora observa que as questões contextualizadas são mais complexas e adequadas para o ensino porque ela contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivo-discursivas que funcionam no dia-a-dia escolar como recurso para solucionar as situações. Por aplicar o conhecimento acumulado, ela considera esse tipo de questão uma das mais interessantes para a aprendizagem.

No capítulo teórico, discutimos a concepção de linguagem impressa na teoria do círculo de Bakhtin, no que diz respeito a interação social. Delimitamos os conceitos de enunciação interação verbal, língua, dialogismo e gêneros discursivos para apresentar os termos que também participam de nossa análise. Também formalizamos uma compreensão de interpretação para subsidiar nosso olhar na pesquisa. Para encerrar a seção teórica, apresentamos os trabalhos de Fonseca (2002) e Prupest (2007), que se propuseram a estudar o gênero questão. Um outro suporte que reconhecemos nas autoras é a observação de que não existem trabalhos que denotem relevância ao ensino dos gêneros discursivos na educação superior. Desse modo, ao mesmo tempo que respondemos a essas vozes,

também contribuimos com discussões de gêneros discursivos e sua produção no contexto de formação docente inicial. O capítulo a seguir ocupa-se da análise do *corpus*.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CORPUS

3.1 Introdução

A teoria apresentada no capítulo anterior compreende os conceitos que serão utilizados como instrumentos de análise do *corpus*. Enquanto manifestação concreta da enunciação, nosso material de análise deve descrever o gênero discursivo questão interpretativa a partir dos apontamentos teóricos apresentados. A metodologia utilizada no capítulo de análise deste trabalho visa comungar sentidos entre a análise quantitativa e a qualitativa. No primeiro momento, levantamos os dados quantitativos referentes ao cumprimento da atividade proposta aliado a um detalhamento do perfil completo de cada grupo de elementos. Os dados obtidos são submetidos à análise qualitativo-interpretativa, reorganizando as interpretações na direção do estudo dos gêneros discursivos, a partir das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin. A etapa seguinte ocupa-se de reler os resultados obtidos através da perspectiva da formação docente inicial.

3.2 Análise Quantitativa

O *corpus* nos oferece alguns números que gostaríamos de ressaltar antes de fazer a análise qualitativo-interpretativa, pois eles nos mostram um pouco da responsividade que exercem a partir do contexto em que são produzidos, trazendo à tona elementos que revelam e ajudam a compor o perfil do material coletado e também dos participantes da pesquisa.

Para estes procedimentos, foi considerada apenas a última produção textual, a Atividade 6, que se refere à concepção de linguagem interacionista. O recorte não contempla uma linha de todas as produções do mesmo Participante porque não objetivamos averiguar sua aprendizagem, mas sua produção do texto-resposta. Escolhemos a última produção por considerar que ela pode apresentar mais marcadamente as características do gênero discursivo questão interpretativa pois, como mostra Menegassi (2008), a escrita deve ser vista como um processo.

Dos trinta e nove participantes que participaram da pesquisa, trinta e um produziram o texto-resposta da Atividade 6, ou seja, 79%. Um Participante (3%) produziu o texto-resposta referente às Atividades 5 e 6 em um único texto e sete participantes (18%) não produziram a atividade em questão, como podemos averiguar no Gráfico 1.

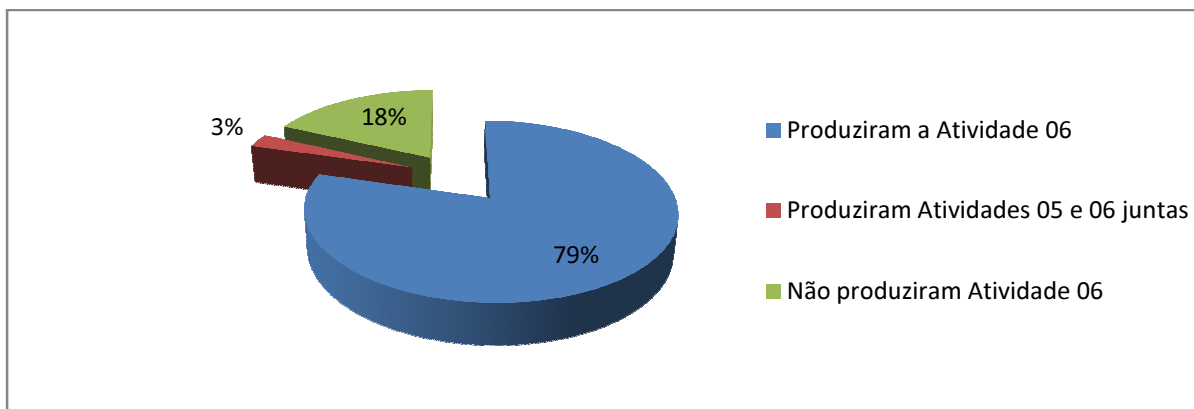


GRÁFICO 1: PRODUÇÃO DA ATIVIDADE 6

Dessa forma, trinta e um participantes formam o grupo dos que vão contribuir para a análise dos elementos solicitados na Atividade 6. Consideramos que a quantidade pode nos revelar valores significativos para a representação de uma abordagem quantitativa. A partir de agora, passamos a observar cada um dos cinco elementos solicitados na Atividade 6: apresentação do tema, compreendida aqui como delimitação do tópico, características teóricas, relações entre as características levantadas e o exercício proposto pelo LD, indicações de referência dessas características e apresentação de exemplos retirados do exercício do LD.

3.2.1 DO CUMPRIMENTO TOTAL DAS ETAPAS

Para o cumprimento da Atividade 6, o texto-resposta dos participantes deveria conter alguns elementos, presentes em todas as atividades solicitadas a eles, listadas a seguir: apresentação do tema, ou a delimitação do tópico, no início da produção textual; identificação de cinco características teóricas sobre a concepção; relação das características teóricas com o exercício do livro didático; referência das características teóricas e apresentação de exemplos entre aspas retirados da atividade do livro didático contida no texto-questão da atividade. Assim, para cada característica levantada, esperamos encontrar associados a ela a indicação de sua referência, uma relação com o exercício proposto e um exemplo entre aspas. A apresentação do tema, ou delimitação do tópico, é esperada apenas uma vez por produção textual.

O item seguinte prevê a quantificação de participantes que produziram todos os elementos solicitados, bem como os que realizaram a produção parcial. Dos 31 participantes, dois (6%) produziram todos os elementos solicitados, enquanto os outros vinte

e nove (94%) apresentaram uma produção parcial desses elementos, como mostra o Gráfico 2:

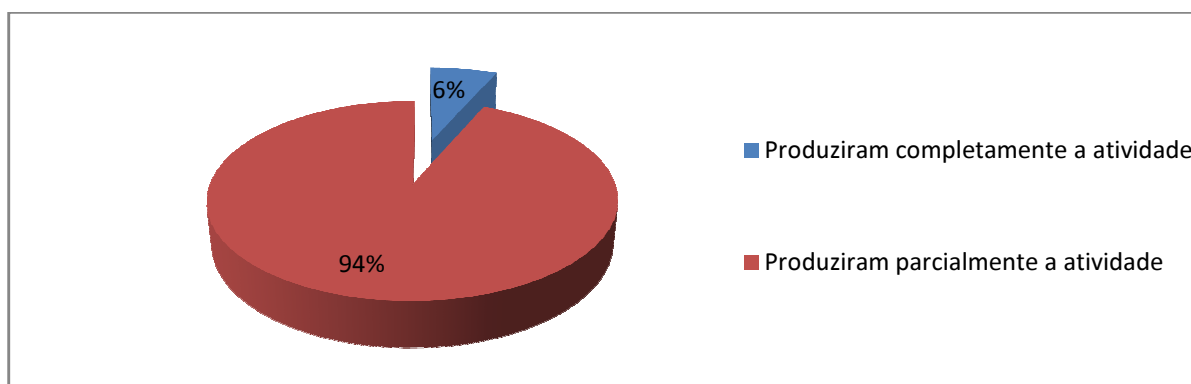


GRÁFICO 2: PRESENÇA DOS ELEMENTOS SOLICITADOS

A expressividade notória da quantidade de participantes que não produziram todos os elementos solicitados pode ser o reflexo de que a produção dos participantes resultou em outras maneiras de organizar os elementos solicitados. Nessa direção, propomos o levantamento quantitativo das realizações encontradas no *corpus*.

Uma vez que temos trinta e um participantes, e pedimos cinco elementos de cada item (com exceção da delimitação do tópico), a soma resultaria em 155 exemplares de cada elemento, com suas características, relações de referência, relações entre característica e exercício, e exemplos. A apresentação do tema, por ter sido solicitada apenas uma vez, totaliza 31, que é o número de participantes que produziram a Atividade 6. Apresentamos, a seguir, os valores referentes a cada um dos elementos solicitados.

3.2.2 TEMA

Antes de iniciar as explanações, gostaríamos chamar a atenção para a escolha dos termos que definem esse elemento. Em alguns momentos, utilizamos tema, e em outros, delimitação tópica. Compreendemos a não correspondência entre ambos os conceitos, como explicitado no capítulo teórico. No entanto, pedimos licença para tratar a delimitação também por tema em resposta àquilo que foi empregado e concebido como tal no contexto de coleta do *corpus*.

A apresentação do tema é o único elemento que figura apenas uma vez em cada texto. Portanto, suas quantificações não seguem o mesmo padrão analítico que os demais elementos. Conforme aponta o Gráfico 3, 90%, ou seja, vinte e oito participantes,

apresentaram marcação temática no início da produção textual. Apenas 10% (3 participantes) não iniciaram a produção pela exposição do tema.

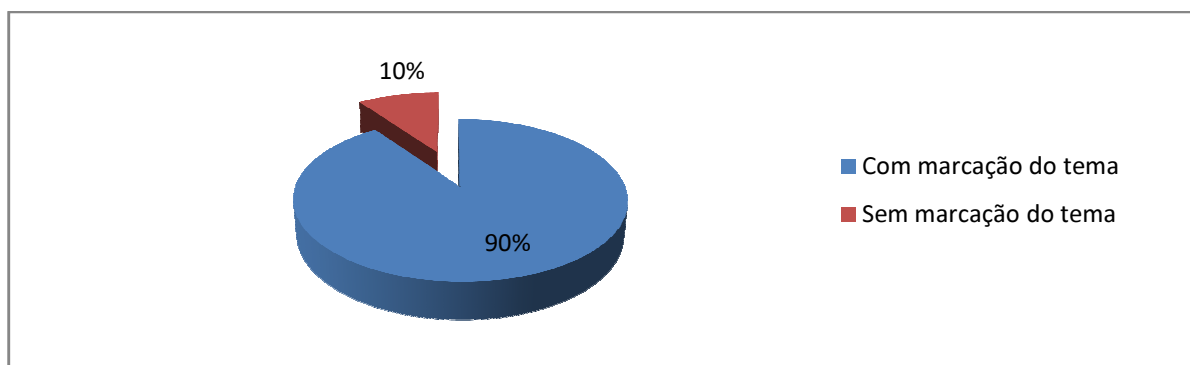


GRÁFICO 3: TEMA

O alto índice de presença da exposição temática no início do texto-resposta pode ser um reflexo da apropriação que os participantes possuem dessa estratégia textual. Ao levarmos em conta que a apresentação do tema é um recurso bastante difundido nas aulas de Língua Portuguesa, baseamo-nos no fato de que, nos gêneros escolares, como a dissertação e os trabalhos bimestrais, os alunos são orientados a realizar esse tipo de composição. Apresentamos, a seguir, a produção textual do Participante 39, que delimitou o tópico no início de seu texto-resposta.

PARTICIPANTE 39

Ao pensar na concepção de linguagem como lugar de interação, muitas vezes, somos levados a imaginar que nela não está presente o ensino gramatical. Porém, notamos o contrário quando analisados alguns exercícios interacionistas, como é o caso da atividade “Identificando”, retirada do livro de Beltrão e Gordilho. “Novo diálogo: Língua Portuguesa”, (2006), página 201. Nele, assim como proposto pelas Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa (2008), há a utilização tanto do texto verbal quanto do não verbal, propiciando ao aluno o contato com formas diversificadas de gênero, o que demonstra as variadas formas de comunicação. Junto a isso, o aluno interage com o texto, já que solicitada a leitura, e também incitada a reflexão sobre sua resposta em “c) (...) Justifique”, sendo ele um sujeito participativo (GERALDI, 1997; PERFEITO, 2005; KOCH, 2002). Mas, voltando à questão levantada anteriormente, o exercício apresenta, sim, o estudo da gramática, porém, não exatamente da mesma forma que a concepção de língua como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. No exercício citado, a gramática se apresenta formando uma gradação entre as atividades respostas (PERFEITO, 2005) auxiliando nas comprovações de que elementos gramaticais estão presentes no cartão. Em 2,b: “que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?” a resposta é o pronome “me” e, encadeando as atividades, o exercício 3 desenvolve a análise, classificação e reflexão sobre os pronomes, o que comprova o interacionismo presente.

O exemplo de produção apresentado mostra como a bagagem escolar do Participante o influenciou no momento da escrita. Há, como vemos, a apresentação do tema no início do texto. No entanto, a apresentação dele está muito parecida com a introdução de um texto dissertativo, uma das práticas mais comuns nas aulas de redação e produção textual que seguem propostas tradicionais.

A apresentação de um tema não diz respeito somente aos gêneros que compõem a esfera educacional. No entanto, é na escola que o sujeito se apropria desse tipo textual. Portanto, trata-se de uma manifestação de responsividade ativa, de acordo com a teoria bakhtiniana, a essa condição escolar que permeia as bases do saber científico. Essa responsividade ativa nos mostra como um discurso está atrelado ao seu antecessor, como o elo da cadeia ininterrupta de atos de fala, conforme ensinam Bakhtin/Volochinov (1990). Trata-se de uma atitude responsiva em contexto amplo, costurando o texto no todo discursivo da malha textual que compõe o sujeito.

Os dois participantes que perfazem os 6% que apresentaram todos os elementos encontram-se na fatia dos 28 participantes que apresentaram o tema. Isso quer dizer que 26 deles apresentaram parcialmente a atividade. Podemos observar que o tema é um item bastante recorrente no *corpus*, ainda que haja uma expressiva quantidade de participantes que apresentaram parcialmente a produção solicitada. Os três participantes que não apresentaram o tema fazem parte do grupo dos que realizaram a produção parcialmente. Um deles, no entanto, apenas deixou de apresentar o tema. Exemplificamos a seguir com a produção do Infomante 3, que não delimitou o tema no início de seu texto.

PARTICIPANTE 3

A terceira concepção tem como principal preocupação fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de reflexão quanto ao mundo, não se prendendo somente ao conhecimento da gramática (PERFEITO, 2005; PARANÁ, 2008). Dessa forma, as normas são usadas de acordo com a sua funcionalidade, buscando além de apenas o conceito que a regra traz e visando transmitir a compreensão do contexto por parte do aluno. (CAZARIN, 1995).

No exercício de exemplo, o cartão deve ser interpretado e então analisado gramaticalmente, de forma que encaixe a melhor substituição na frase (como na letra b do número 2). Já no número 3, ocorre o que Cazarin (1995) ensina como “análise e reescritura de textos”, fazendo com que o aluno reescreva as frases substituindo os objetos por pronomes e, dessa forma, fixe variações que se encaixem nos diálogos e produções textuais do dia a dia.

O estudo da gramática nesta concepção faz com que o aluno reflita quanto ao uso de determinada palavra no texto em estudo e em outros (PARANÁ, 2008). Assim, a escrita é exercitada cada vez mais conforme se domina o conteúdo, tendo por base a gramática, e transforma o aluno numa fonte capaz de interpretar não só textos, mas todas as variantes da linguagem, sendo estas verbais ou não, como cita (1999).

Para compreender o perfil do grupo que apresentou o tema na produção textual, apresentamos a Tabela 1.

Apresentaram o tema		28	90%	Não apresentara o tema		3	10%
TEMA	Apresentaram tema	28	100%	TEMA	Apresentaram tema		
	Não apresentaram				Não apresentaram	3	100%
5 CARAC	Apresentaram todas	18	64%	5 CARAC	Apresentaram todas	1	33%
	Apresentaram parcialmente	10	36%		Apresentaram parcialmente	2	67%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	3	11%	RELAÇÃO	Apresentaram todas	1	33%
	Apresentaram parcialmente	25	89%		Apresentaram parcialmente	2	67%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	17	61%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	2	67%
	Apresentaram parcialmente	11	39%		Apresentaram parcialmente	1	33%
EXEMPLO	Apresentaram todas	9	32%	EXEMPLO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	19	68%		Apresentaram parcialmente	3	100%

TABELA 1: TEMA

O número de participantes que delimitaram o tópico no início da produção foi vinte e oito. Dentre eles, 64% apresentaram as cinco características, e 61% apresentaram as cinco indicações de referência. A proximidade entre esses valores revela a similaridade no processo da execução desses dois elementos. A tabela reforça essa natureza similar entre a apresentação do tema, o levantamento das características e a indicação de referência. Outro ponto merecedor de destaque é que nos quesitos apresentação das cinco relações e dos cinco exemplos, a maioria compõe o time dos que apresentaram os elementos parcialmente. É necessário voltarmos para essa questão, porque a natureza das relações se assemelha um pouco à natureza da citação do exemplo.

Não é possível imprimirmos o mesmo olhar ao grupo que não apresentou tema, pois apenas 3 participantes não desfrutaram de grande representatividade. Na intenção de dar força a esse argumento, observamos que um Participante apresentou quase todos os elementos (menos o tema e um exemplo) e os outros dois apresentaram as características e suas relações parcialmente, sendo que desses dois, apenas um apresentou as cinco indicações de referência. Dessa forma, ainda que pouco expressivamente, o grupo dos que não apresentaram o tema mostra-se heterogêneo.

Numa visão panorâmica, sob a perspectiva da apresentação do tema, a maioria dos participantes cumpriu a etapa. O grupo dos que cumpriram é heterogêneo e aborda participantes que cumpriram determinadas etapas tanto completamente quanto parcialmente. Os registros também mostram que os números se comportam de maneira similar, de um lado entre a apresentação do tema, a indicação das características e a indicação de referência, e de outro entre a apresentação das relações e dos exemplos.

A análise dos itens características, relação com o exercício, citação de referência e exemplo recebe um recorte que visa identificar os participantes que executaram a atividade

completamente bem como aqueles que apresentaram parcialmente. Para os efeitos de análise, continuamos descartando os participantes que não produziram o texto-resposta da Atividade 6, e consideramos a totalidade de trinta e um participantes para o cálculo da percentagem de cumprimento das etapas. Apresentamos, a seguir, os dados referentes à apresentação das características da concepção de linguagem como interação, a parte teórica do texto-resposta.

3.2.3 CARACTERÍSTICAS

O item a ser analisado diz respeito ao levantamento de cinco características que deveriam compor o texto-resposta dos professores em formação. O recorte metodológico adotado nesses procedimentos prevê a quantificação dos participantes que produziram totalmente esse elemento, em detrimento dos que o produziram parcialmente, como mostra o Gráfico 4:

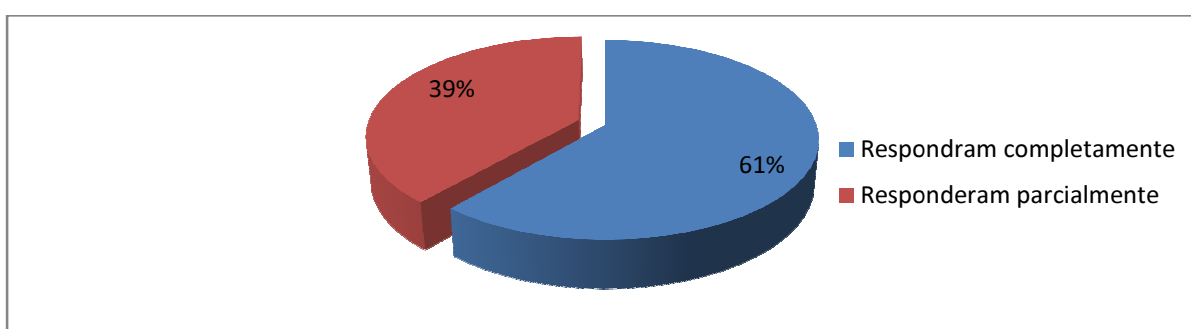


GRÁFICO 4: CARACTERÍSTICAS

De acordo com o Gráfico 4, dezenove participantes, ou seja, 61%, apresentaram completamente as características solicitadas, enquanto doze participantes, 39%, fizeram a produção parcialmente. Os números expressam que a maioria cumpriu a etapa de levantamento das características. Para o cumprimento dessa parte, bastava ao Participante recorrer aos textos da coletânea, que foram utilizados durante as aulas que abordaram as concepções de linguagem. Uma vez que mais da metade apresentou completamente a tarefa de levantar cinco características, sugerimos a hipótese de que a leitura desses textos deva ter ocorrido até o nível da compreensão, nível de leitura necessário para identificação dessas características. A Tabela 2 apresenta os valores que nos ajudam a alcançar essa compreensão.

Apresentaram completamente		19	61%	Apresentaram parcialmente		12	39%
TEMA	Apresentaram tema	18	95%	TEMA	Apresentaram tema	10	83%
	Não apresentaram	1	5%		Não apresentaram	2	17%
5 CARAC	Apresentaram todas	19	100%	5 CARAC	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	100%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	21%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	15	79%		Apresentaram parcialmente	12	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	15	79%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	3	25%
	Apresentaram parcialmente	4	21%		Apresentaram parcialmente	9	75%
EXEMPLO	Apresentaram c todas	9	47%	EXEMPLO	Apresentaram todas	12	100%
	Apresentaram parcialmente	10	53%		Apresentaram parcialmente		

TABELA 2: CARACTERÍSTICAS

Dos 19 participantes que apresentaram todas as características, apenas um não iniciou sua produção com a apresentação do tema, o Participante 08, transcrito a seguir:

PARTICIPANTE 8

Na concepção de linguagem como forma de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outros, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 1996). Essa primeira característica está presente no exercício pois o autor incita o leitor – aluno a agir, cria situações em que o mesmo tem que atuar como interlocutor para assim ir completando o exercício, como por exemplo: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. LEIA-O”. Ainda segundo Travaglia (1996), a linguagem como forma de interação permite que o texto, o leitor e o professor interajam, produzindo várias leituras pelo diálogo de maneira oral ou escrita. Ou seja, a um trabalho interacionista entre o texto e o aluno, uma vez que o professor possui a fundamental função de “mediador do ensino”. Essa segunda característica se enquadra no exercício pois percebemos a interação contínua desses elementos. Por exemplo: 2- Com base nos dizeres do cartão responda.” Aqui o aluno obedece o exercício utilizando os ensinamentos obtidos pelo professor. Travaglia (1996) também diz que a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Essa terceira característica diz que a linguagem é vista como interação humana, comunicativa com vários efeitos de sentido entre interlocutores. Percebemos isso pelo elo na comunicação dos enunciados, pela interação existente entre aluno, livro didático e professor. Exemplo: “a) Que palavras substituem “Fernanda” e o “menino da festa” nas orações? A que classe gramatical pertencem? c) E os pronomes a e o, que os substituem, também são complementos verbais? Justifique. Outra característica dessa concepção é a que implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. (GERALDI, 1997). Essa quarta característica defende a noção de construir interações entre indivíduos. No exercício percebemos na ligação de cada enunciado, percebemos também na forma como cada enunciado é escrito, as comparações existentes. Como por exemplo: “Agora leia os pares de oração.” Por fim Travaglia (1996) diz que o exercício estabelece uma comunicação dinâmica e interacional. Essa característica se enquadra no exercício da página 201 pois percebemos essa dinâmica e interação desde a sala de aula para os exercícios do livro didático.

Isso indica que 95% dos participantes que produziram as cinco características também apresentaram o tema. Uma vez que partimos do princípio de que a apresentação do tema denota uma apropriação maior desse mecanismo textual, concordamos que essa apropriação deva manifestar reflexos nos outros itens. Assim, somos levados à hipótese de que ter levantado as cinco características é um indício de apropriação do nível da compreensão na leitura dos textos da coletânea. Dessa forma, os participantes mostram a apropriação que têm nesse nível de leitura, bastante recorrente no contexto da esfera educacional.

Quanto à produção das relações, dos dezenove participantes que apresentaram todas as características, apenas quatro (21%) produziram as cinco relações. Ou seja, 79% apresentaram essa parte da atividade parcialmente. Ainda que ter apresentado parcialmente não implique falta de qualidade naquilo que foi produzido, não podemos deixar de considerar que, se dezenove participantes fizeram cinco características e apenas quatro fizeram as cinco relações, os outros quinze participantes apresentam um excerto de outra natureza, ou ainda associação de uma relação a mais de uma característica. Para exemplificar a apresentação do tema no início da produção, cinco características e parcialmente as relações entre característica teórica e exercício do LD, apresentamos o texto a seguir:

PARTICIPANTE 9

O exercício “identificando”, do livro Novo Diálogo de Língua Portuguesa, 6ª série, de Beltrão. E. S. Gordilho, se enquadra na concepção de linguagem interacionista, apresentando características que justificam isso. De acordo com Cazarin (1995) e Paraná (2008), o trabalho com a gramática é feito na perspectiva da funcionalidade dos elementos gramaticais. Segundo Zanini (1999) e Cazarin (1995), a fala é dirigida a interlocutores concretos. Paraná (2008) lembra que, essa concepção não abandona o conhecimento gramatical e não impede que o professor apresente regras para os alunos, já que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico. Perfeito (2005), Geraldi (1997) e Koch (2002), concordam que a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Para Travaglia (1996) e Perfeito (2005), o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a língua. Ou seja o exercício não dispensa o conhecimento da gramática do aluno, pelo contrário, estimula, perguntando de maneira que leve o aluno a pensar, não, dando respostas prontas, por exemplo “E os pronomes a e o, que os substituem, também são completos verbais? Justifique.”, exigindo do aluno uma resposta pro escrito justificada, dessa forma a linguagem se faz presente no exercício, ocorrendo assim interação entre professor e aluno.

O Participante 9 apresentou uma produção organizada de maneira diferente. O autor do texto preferiu encadear todas as características teóricas levantadas, com suas respectivas citações de referência, sem, no entanto, apresentar uma relação entre ela e o exercício do livro didático.

Ao observarmos a produção das citações de referência dentro do grupo dos que apresentaram as cinco características, temos que 79% apresentaram completamente as

indicações. Esse número indica que as citações de referência podem ter sido combinadas a mais de uma característica. De qualquer forma, ainda podemos ler que dos participantes que apresentaram completamente as características, quinze indicaram suas respectivas referências. A apresentação de exemplos, por sua vez, foi representada com uma quase paridade entre os que realizaram parcialmente (dez participantes, 53%) e os que realizaram totalmente (nove participantes, 47%).

Se pensarmos em uma escala para esses quantitativos, ao ordená-los no sentido decrescente, todos os dezenove participantes apresentaram cinco características, a maioria deles apresentou o tema (95%), 79% deles apresentaram completamente as indicações de referência, os exemplos caracterizam 47% de realização completa e, por último, a relação, com apenas 21%. Essa escala pode indicar a existência de vínculos diretos entre o nível de leitura para a realização do levantamento de características, apresentação do tema e indicações de referência. Os números mostram necessidade de outros níveis de leitura para a apresentação do exemplo e também para a produção de relações entre característica e exercício.

Na direção de complementar os dados obtidos, também analisamos os subgrupos dentro do grupo de participantes que não apresentaram completamente as características teóricas. Desse olhar, verificamos que, dos doze participantes que formam esse grupo, dez deles também apresentaram o tema, ou seja, 83%. Recuperando os 95% dos participantes que apresentaram as cinco características também iniciaram a produção pela apresentação do tema. Os 83% que apresentaram o tema sem ter completas as características também apresentam uma relação direta entre apresentação de tema e levantamento de característica. Como vemos, em ambos os casos, a maioria produziu o tema, revelando novamente a maturidade dos participantes na realização dessa tarefa.

Uma observação a ser feita é quanto à realização das produções de relação entre a característica teórica e o exercício do LD. Dentro desse grupo, ninguém as produziu completamente. Na inversa proporção vem a apresentação total dos exemplos solicitados. Todos eles produziram-nos completamente. Os números da citação de referência conversam com o caráter principal do grupo: não ter realizado completamente a apresentação das cinco características. Desse modo, apresentar a referência de modo completo nos indica outra possibilidade de organização do parágrafo, como mostram os três participantes que apresentaram todas as indicações de referência.

A análise desses dados nos aponta que existe uma familiaridade entre os atos de produzir uma introdução temática, levantamento de características e indicação de referência. O número de exemplos, em geral, é intermediário, se consideramos que são poucos os que produziram as relações. Para pensar esses agrupamentos, tomamos como

critério o nível de leitura que é necessário para tais elementos, o que pode ser confirmado pelos números apresentados.

Os dados que apresentamos a seguir referem-se à relação que deveria ser produzida entre as características levantadas e o exercício do livro didático, proposto no texto-questão da Atividade Central 6.

3.2.4 RELAÇÃO

A relação que se esperou que os participantes produzissem era entre a característica teórica que eles levantaram e citaram em seus textos-respostas e o exercício do LD proposto no texto-questão da Atividade 6. Uma vez levantadas as características, os participantes foram orientados a explicitar como elas poderiam se enquadrar no exercício do LD.

O recorte para esse olhar, então, torna-se muito relevante para nossa pesquisa, porque é esse o momento em que o Participante deveria imprimir em seu texto sua leitura interpretativa. A interpretação emerge da relação entre a característica e o exercício do LD. Seu berço está na única parte da produção que o texto-questão das atividades não apresenta. Os outros elementos, tema, característica, referência e exemplo podem ser encontrados no próprio exercício. Portanto, o primeiro movimento quantitativo das relações entre texto e exercício é entre aqueles que produziram totalmente (cinco relações) e os que produziram parcialmente, conforme consta no Gráfico 5:

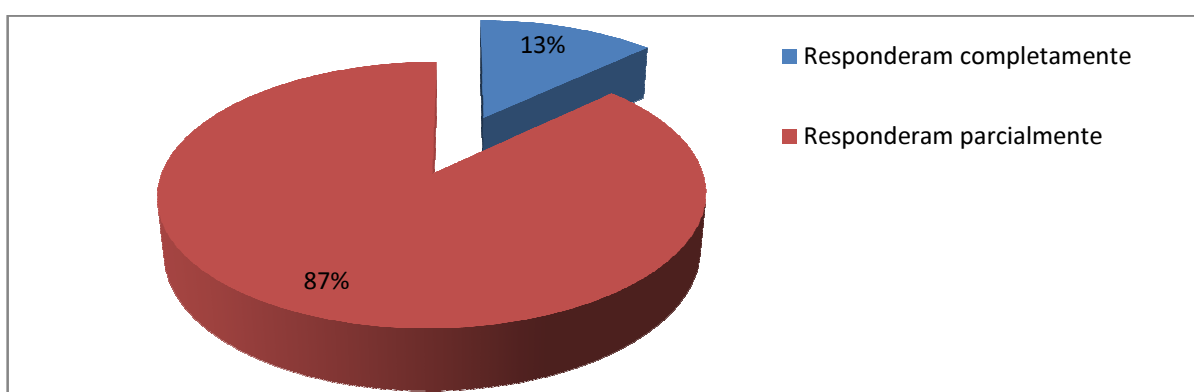


GRÁFICO 5: RELAÇÕES

O valor de 13% corresponde aos quatro participantes que apresentaram totalmente as relações. Além dos dois que apresentaram a atividade com todos os elementos solicitados, outros dois também apresentaram as cinco relações sem, no entanto, desenvolver todos os outros elementos. Assim como viemos sugerindo nas outras tabelas, a natureza da

produção desse elemento é diferente da dos outros solicitados. O grupo dos vinte e sete participantes que realizaram essa etapa parcialmente nos indica um quadro mais heterogêneo do que o primeiro grupo, como podemos ver na Tabela 3:

Apresentaram todas				Apresentaram parcialmente			
		4	13%			27	87%
TEMA	Apresentaram tema	3	75%	TEMA	Apresentaram tema	25	93%
	Não apresentaram	1	25%		Não apresentaram	2	7%
5 CARAC	Apresentaram todas	4	100%	5 CARAC	Apresentaram todas	15	55%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	45%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	100%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	27	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	4	100%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	15	56%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	44%
EXEMPLO	Apresentaram todas	2	50%	EXEMPLO	Apresentaram todas	7	26%
	Apresentaram parcialmente	2	50%		Apresentaram parcialmente	20	74%

TABELA 3: RELAÇÕES

O grupo dos quatro participantes que apresentaram todas as relações, também apresentou todas as características e também todas as indicações de referência. Esse padrão nos aponta em direção à proposta de organização do parágrafo sugerido pelo texto-questão da atividade. Metade desses quatro produziu todos os exemplos solicitados e um deles não apresentou o tema.

Dentre os vinte e sete participantes que não apresentaram as cinco relações, temos que 93% deles apresentaram o tema, 55% deles apresentaram as cinco características e as indicações de referência. Em contra partida, apenas 26% (sete participantes) apresentaram os cinco exemplos.

Mais uma vez, percebemos que a maioria envolve a produção das características, a indicação de autores e apresentação do tema. Os números rompem com esse padrão quando a observação é feita sobre a apresentação dos exemplos, que é intermediária entre os altos índices de realização dos itens citados e o baixo índice de produção das relações, que nesse caso é igual a zero.

A partir dos valores apresentados no Gráfico 5, temos que uma expressiva minoria conseguiu cumprir a meta de produção das cinco relações entre cada característica levantada e o exercício do LD. Esses 13% resultam da soma de quatro participantes: três pertencentes ao grupo dos que apresentaram o tema no início da produção, e um que não apresentou o tema. Ainda assim, todos eles fazem parte dos 61% que apresentaram todas as características. É interessante perceber que existe um movimento de afunilamento ao

observarmos os gráficos, pois dos dezenove participantes que apresentaram todas as características, apenas quatro apresentaram cinco relações, como o texto do Participante 8, já apresentado anteriormente.

Ao observarmos os vinte e sete participantes que não apresentaram as cinco relações, encontramos dentre eles quinze que apresentaram cinco características e doze que apresentaram parcialmente. Assim, desses vinte e sete participantes, vemos que 55% deles apresentaram as cinco características. Essa expressão nos revela um claro equilíbrio entre a quantidade de participantes que realizaram a atividade de listar as características plenamente e a quantidade dos que realizaram parcialmente. Dessa maneira, somos levados mais uma vez a compreender como a natureza das duas atividades é distinta. Dessa forma, a interpretação emerge a partir do texto em comunhão com o conhecimento de mundo do Participante. As características solicitadas já estão presentes no texto, bastando ao aluno outro tipo de ação sobre o texto.

Antes de apresentar os dados referentes à produção das indicações de referência, propomos uma retomada acerca da natureza desse elemento em detrimento dos outros.

Como dissemos, trata-se de um elemento que não é apresentado no próprio texto-questão das atividades solicitadas. Assim, se 61% dos participantes apresentaram as cinco características teóricas nos textos da coletânea, os outros 39% não apresentaram. Não apresentá-las significa não escrevê-las, nem figurá-las no texto. No caso das relações produzidas, sua ausência não é marcada pela não presença do elemento, mas por um embrião textual, uma explicação da característica, ou ainda do exercício do LD. É claro que não foram todos os casos que apresentaram a explicação no lugar da relação dos textos, no entanto, o foco desse recorte é observar as realizações. As não realizações e possíveis substituições são analisadas posteriormente.

O próximo recorte que fazemos no *corpus* pretende quantificar as indicações de referência das características levantadas pelos participantes a partir do texto de apoio.

3.2.5 INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA

Antes de dar início à exposição quantitativa da realização desse elemento, vale a pena recobramos alguns pontos já discutidos. Entre os que apresentaram o tema, as realizações completas de apresentação das características são próximas das indicações de referência realizadas completamente, 64% e 61% respectivamente. Quando recortamos pelo elemento apresentação de características, dos dezenove que realizaram completamente esse elemento, 79% apresentaram todas as indicações de referência. Entre os doze participantes que cumpriram essa etapa parcialmente, 75% apresentaram também todas as indicações de

referência. Na perspectiva dos que fizeram todas as relações, os quatro indivíduos que cumpriram essa etapa apresentaram também todas as características. Dentre os vinte e sete participantes que apresentaram parcialmente as relações, 55% apresentaram todas as indicações de referência, exatamente a mesma quantidade dos que apresentaram todas as características. Fica evidente que apresentar as características e remetê-la à referência resulta da mesma natureza no processo de leitura.

A partir do exposto sobre os valores de indicação de referência, também é a maioria que apontou completamente os autores das características levantadas, como mostra o Gráfico 6:

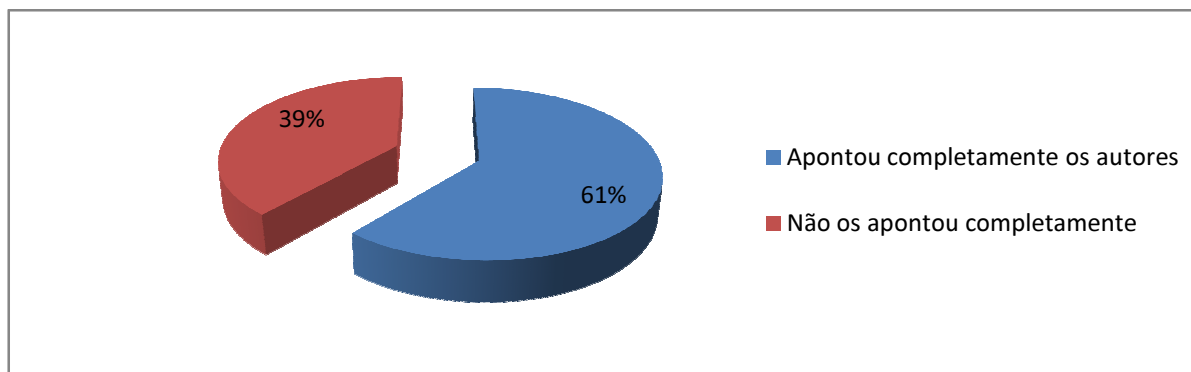


GRÁFICO 6: INDICAÇÕES DE REFERÊNCIAS

De acordo com o exposto, dezenove participantes (58%) apresentaram cinco indicações de referência, sendo a quantidade de doze participantes (39%) que a produziram parcialmente. Como já esperado, a maioria pôde realizar as indicações de referências completamente. Não por coincidência, essa porcentagem se repete quando recobramos que dezenove participantes também produziram todas as características. A combinação desses dois fatores indica que a apropriação da indicação de referência é alta, e que esse é o mecanismo de associação de baixa dificuldade, uma vez que a maioria já mostra ter-se apropriado dela. Um fator interessante de ser observado é que a combinação desses dados nos dá um parecer que não reflete necessariamente a organização do parágrafo sugerida pelo texto-questão da atividade. Trata-se de identificá-los nos textos da coletânea e citá-los relacionando-os às características levantadas.

Uma indicação de referência se revela, então, um elemento dependente da característica. Sua presença sem ela a coloca em uma posição fora do contexto do texto. Contudo, uma característica desvinculada de sua indicação de referência não perde seu valor. Para explorar essas informações, apresentamos o texto do Participante 26:

PARTICIPANTE 26

O exercício “Identificando” do Livro Novo Diálogo Língua Portuguesa, da 6ª série/7º ano, dos autores Beltrão e Gordilho pode ser considerado um exemplo de concepção de linguagem com interação, pois em sua prática desenvolve a capacidade do aluno de refletir sobre o mundo e sua bagagem de conhecimento sobre o texto. É o que afirma Perfeito (2005): “Conceber a linguagem como forma de integração significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”, ou seja, o autor do exercício parte do pressuposto de que o aluno tenha conhecimento prévio dos conteúdos da atividade. Como vemos, antes de pedir as atividades sobre o texto, o exercício exige que o aluno saiba primeiramente o conteúdo/mensagem que o cartão traz. É o que notamos na pergunta 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”. Então, a partir dessa leitura, o aluno, com todo o seu conhecimento particular, poderá realizar as outras atividades que são aliadas das concepções de linguagem como v expressão do pensamento e interação.

O Participante 26 apresenta duas características: desenvolvimento de práticas reflexivas sobre o mundo e a linguagem enquanto prática social e discursiva. Apenas a segunda característica apresenta indicação de referência. A primeira característica levantada não apresenta referência sem, ainda, descaracterizar o gênero. A seguir, apresentamos a Tabela 5 para observar melhor os dados obtidos:

		Apresentaram todas		Apresentaram parcialmente			
		19	58%	12	39%		
TEMA	Apresentaram tema	17	89%	TEMA	Apresentaram tema	11	92%
	Não apresentaram	2	11%		Não apresentaram	1	8%
5 CARAC	Apresentaram todas	16	84%	5 CARAC	Apresentaram todas	3	25%
	Apresentaram parcialmente	3	16%		Apresentaram parcialmente	9	75%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	21%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	15	79%		Apresentaram parcialmente	12	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	19	100%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	100%
EXEMPLO	Apresentaram todas	8	42%	EXEMPLO	Apresentaram todas	11	92%
	Apresentaram parcialmente	11	58%		Apresentaram parcialmente	1	8%

TABELA 4: INDICAÇÕES DE REFERÊNCIA

Dos dezenove participantes que produziram completamente, dezessete deles apresentou o tema no início da produção, ou seja, 89%, contra 11% somados pelos dois participantes que não produziram o tema. 84%, ou seja, dezesseis dos dezenove participantes, produziram as cinco características solicitadas. Os outros três apresentaram menos características. Ainda sobre os dezenove, apenas 21% deles produziram as cinco

relações solicitadas, sendo que a maioria, que soma 79% (quinze participantes) não produziu completamente as relações. De modo geral, a maioria apresentou o tema, as cinco características, não realizando todas as relações solicitadas.

Ao olharmos para os doze participantes que apresentaram a indicação de referência parcialmente, temos que apenas um Participante não apresentou o tema. Quanto às características levantadas, apenas três apresentaram completamente. Os outros nove responderam parcialmente ao solicitado, totalizando 75%. No caso dos que apresentaram parcialmente as indicações de referência, a única maioria observada é quanto ao tema. Mais uma vez, o caráter responsivo em relação à prática de indicação do tema no início das redações produzidas na esfera escolar aponta maior apropriação do que os outros elementos, também como em todas as tabelas anteriores.

Os dados mostram que a natureza dessa estratégia textual se difere da citação do exemplo e também da relação entre característica levantada e exemplo retirado do LD. Vemos reforçada também a hipótese de que a apresentação do tema transcende à realização dos outros elementos.

O último elemento a ser analisado, a exemplificação da relação entre a característica levantada e o exercício do LD, fecha os dados levantados para a análise quantitativa.

3.2.6 EXEMPLOS

Foi solicitada no texto-questão da Atividade 6 a apresentação de um exemplo para cada característica levantada e relacionada com o exercício do livro didático. Apesar de o texto-questão especificar a apresentação dos exemplos entre aspas, não daremos relevância para esse fator neste momento da análise. A seguir, o Gráfico 7:

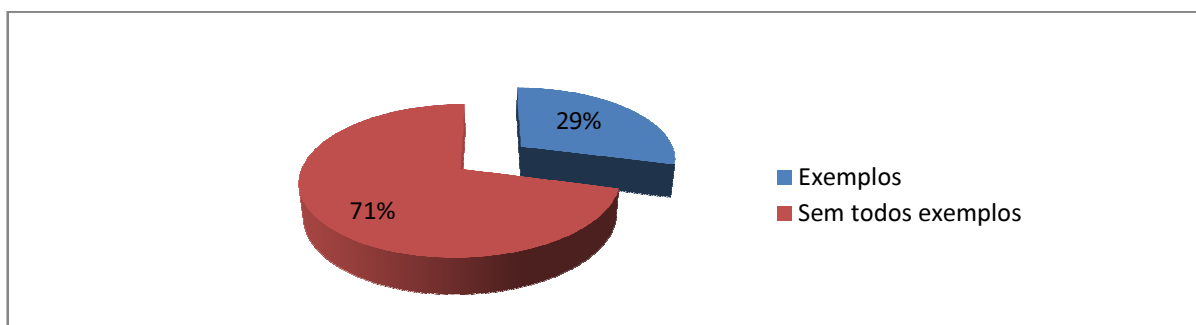


GRÁFICO 7: APRESENTAÇÃO DOS EXEMPLOS

De acordo com o exposto, nove participantes apresentaram todos os exemplos solicitados, ou seja 29%. Os outros 71% (vinte e dois participantes) apresentaram

parcialmente esse item. Quanto a isso, observamos que algumas características não foram exemplificadas, pois, se tivemos 61% de participantes que apresentaram todas as características, ainda que também haja 61% de presença completa das indicações de referência, apenas 13% produziram a relação entre característica e exercício do LD. É interessante observar que os 29% de participantes que produziram completamente a exemplificação denunciam que os professores em formação que não produziram completamente esse item desenvolveram outras estratégias textuais para agregar os elementos solicitados que eles produziram.

Ainda que tenhamos considerado a natureza da exemplificação algo intermediário entre as extremidades da apresentação das características e da produção da relação, a própria exemplificação daria indícios de interpretação. No entanto, essa interpretação não se materializou, conforme solicitado, todas as vezes. A apresentação do exemplo deu-se, no *corpus*, principalmente de duas maneiras: ligando o exemplo direto à referência, ou à relação entre teoria e exercício. Apresentamos um excerto da produção textual do Participante 8:

PARTICIPANTE 8

Na concepção de linguagem como forma de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outros, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 1996). Essa primeira característica está presente no exercício pois o autor incita o leitor – aluno a agir, cria situações em que o mesmo tem que atuar como interlocutor para assim ir completando o exercício, como por exemplo: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. LEIA-O”.

Através deste excerto, observamos que o Participante 8 optou pela estratégia de conectar o exemplo apresentado à relação entre característica e o exercício do LD. Dessa maneira, a relação produzida toma o exercício como um todo e se orienta a um excerto do exercício analisado como exemplo desse todo. A relação, então, tende a tomar o exercício do LD como um todo. Um efeito diferente é percebido quando a exemplificação segue uma característica, como vemos no texto do Participante 16:

PARTICIPANTE 16

A proposta de atividade “identificando” dos autores Beltrão e Gordilho (2006) se enquadra na concepção de linguagem no ensino de língua materna, pois possui algumas características que serão apresentadas abaixo:

A primeira característica de acordo com Travaglia (1996) e Geraldi (1997) afirma que a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”. O exercício proposto é simples, o aluno vai ter que ler o cartão e refletir sobre ele, isto é, sobre que o cartão quer dizer, para quem será entregue, se é alguma data especial, entre outros. Já a segunda característica levantada, entende a linguagem como forma de atuar, agir, envolvendo muito mais do que transmitir informações, como aponta Perfeito (2005).

Portanto, a linguagem pode ser expressada de várias maneiras, fazendo com que o aluno se desenvolva: falando criando, observando, agindo, criticando, entre outros. Como por exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda: a) Que palavra no texto, substitui e se refere a essa pessoa?” O aluno deve observar a imagem, em seguida retirar da própria imagem o que pede o exercício. A atividade número 3 se completa, cada alternativa completa a outra. A terceira característica como afirma Zanini (1999) fala que, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática. Exemplificando: “3. Agora, leia os pares de orações: *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; a) Que palavra substituem “*Fernanda*” e o “*o menino da festa*” nas orações? A que classe gramatical pertencem?” O exercício faz justamente o que Zanini citou anteriormente “costurar num único processo a teoria e a prática” utilizando frases práticas fáceis de identificar e resolver o que pede a atividade. A quarta característica foi retirada de um texto de Cazarin (1995) na qual diz o seguinte: “o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais.” Por exemplo: “3. Agora, leia os pares de orações *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; b) Os termos “*Fernanda*” e “*o menino da festa*” completam o sentido dos verbos. Que função sintática esses termos exercem?” O próprio exercício informa a função dos termos na frase, facilitando desta maneira a resolução do exercício. A quinta característica também de Cazarin (1995) afirma que a preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Como por exemplo: “3. Agora, leia os pares de orações *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; c) E os pronomes *a* e *o*, que os substituem, também são completos verbais? Justifique”. Através desses exercícios nota-se que se completam entre si e seguem uma sequência, isto é, exercícios como esses tem a finalidade de levar o aluno a refletir, criticar, além de auxiliá-lo na compreensão e aprendizagem da língua, através de textos verbais e não-verbais.

“Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (Brasil, 1998).

No texto apresentado, observamos que a apresentação de exemplos se liga, em sua maior parte, a uma característica, e não à relação entre característica e exemplo. Assim, nesse segundo exemplo, a relação toma como base o excerto para explicar a característica levantada, configurando a segunda estratégia que mencionamos. O exemplo orienta, então, a relação entre a teoria e o exercício do livro didático, tornando-se o mote dessa relação. Passamos às observações referentes à tabela de apresentação dos exemplos.

Apresentaram todas		9	29%	Apresentaram parcialmente		22	71%
TEMA	Apresentaram tema	9	100%	TEMA	Apresentaram tema	19	86%
	Não apresentaram				Não apresentaram	3	14%
5 CARAC	Apresentaram todas	9	100%	5 CARAC	Apresentaram todas	10	45%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	55%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	2	22%	RELAÇÃO	Apresentaram todas	2	9%
	Apresentaram parcialmente	7	78%		Apresentaram parcialmente	20	91%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	8	89%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	11	55%
	Apresentaram parcialmente	1	11%		Apresentaram parcialmente	11	55%
EXEMPLO	Apresentaram todas	9	100%	EXEMPLO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	22	100%

TABELA 5: APRESENTAÇÃO DOS EXEMPLOS

Considerando os nove participantes que realizaram completamente a apresentação de exemplos, todos eles apresentaram o tema e as cinco características. Apenas os dois que produziram completamente a atividade proposta realizaram as cinco relações solicitadas, totalizando 22% dos nove participantes. Os outros 78% (sete participantes) expressam a maioria inversa, típica, como vimos, na elaboração desse item. Apenas um Participante (11%) não fez cinco indicações de referência, o que indica que os outros 89%, totalizados por oito participantes, realizaram completamente o item.

Se observarmos os vinte e dois participantes que não produziram totalmente a exemplificação solicitada, temos que três deles (14%) não produziram o tema, e 86% (dezenove participantes) o produziram no início do texto. 55% desses participantes (doze) apresentaram menos que cinco características, sendo que os outros dez participantes (45%) o apresentaram.

A presença do tema é maioria, novamente, tanto no grupo dos que apresentaram os cinco exemplos quanto no dos que não o apresentaram completamente. A relação entre características e referência também são de valores próximos, tanto no grupo dos que apresentaram completamente os exemplos quanto no grupo dos que os apresentaram parcialmente. Com relação à referência, enquanto apenas um Participante pertencente ao grupo dos que apresentaram os cinco exemplos apresentou parcialmente as indicações de referência.

3.2.7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Depois de termos analisado a realização da leitura quantitativa de cada elemento, cabe-nos confirmar, por meio dos mesmos dados, que as naturezas das etapas são diferentes entre si. Ainda que agrupadas pelo viés do nível de leitura necessário para tal realização, elas revelam diferenças dentro do grupo, como é o caso da indicação do tema, do levantamento das características e da indicação de referência.

A apresentação do tema é o momento da responsividade com as condições de produção mais imediatas. Ela vai orientar o corretor a reconhecer os elementos do contexto, guiados, geralmente, pelo próprio texto-questão. Um fator relevante ligado à apresentação do tema é sua ampla ocorrência. A maioria dos participantes realizou esse elemento textual, o que manifesta a responsividade com esse tipo de produção, uma vez que é frequentemente trabalhado na esfera educacional.

O nível de compreensão também é requisito para a possibilidade de selecionar no texto algumas características teóricas. A indicação de referência poderia ser considerada um elemento acessório na produção dos participantes. No entanto, seu papel vai além dessas expectativas. É através da indicação de referência que, nesse caso, o Participante evidencia sua responsividade em relação aos textos da coletânea, elementos indispensáveis à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa.

Assim, o levantamento da característica mostra ser o melhor meio de averiguarmos como os participantes realizam sua leitura no nível da compreensão. Uma vez que os dados já apontaram a defasagem na quantidade de relações produzidas, é interessante observarmos se existem problemas aparentes nos processos de leitura anteriores, a fim de que possamos encontrar alguma pista.

Quanto à natureza dos exemplos, esses unem aquilo que está dado no texto-questão (neste caso, o exercício do livro didático) com o que está na coletânea (as características). A ponte que mediará esse diálogo deveria ser composta pelo elemento interpretativo, a relação entre eles. No entanto, as produções dos participantes nos revelam que outras estratégias textuais foram utilizadas para colocar o exemplo no texto. A não escrita da relação propicia a produção textual de excertos que visam explicar às vezes o exemplo e às vezes a característica por eles levantada. Desse modo, podemos verificar, através do exemplo, se o Participante faz alguma interpretação da característica que ele apontou em sua produção. A qualidade dessa interpretação, dentro de nossas previsões, acaba se repetindo na ocasião da produção da relação.

O excerto chave para a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa é a relação entre a característica e o exercício do LD. Sua baixa

expressividade, segundo os valores apresentados nos gráficos e tabelas, reflete, em oposição ao tema, o pouco trabalho que se tem sobre a interpretação de textos no período escolar. Quando o professor em formação não produz adequadamente suas interpretações, ele estabelece uma relação de responsividade com essa realidade.

Essa responsividade se manifesta ao inexistir no texto do Participante. Assim como um organismo, o texto pode criar algum mecanismo que dê suporte aos elementos ainda que seu nível de interpretatividade seja baixo, garantindo o máximo de elementos solicitados pelo texto-questão da Atividade 6.

Para encerrar as observações de cunho quantitativo sobre os dados, retomamos nosso ponto de partida, confirmando que está expresso no *corpus* a marca da não apropriação de determinados níveis de leitura. Ainda assim, também foram destacadas as diversas possibilidades de organização dos elementos solicitados. Na etapa a seguir, a análise qualitativo-interpretativa, fazemos um apanhado a partir do levantamento dessa leitura interpretativa dos gráficos e tabelas.

3.3 Análise qualitativo-interpretativa

3.3.1 INTRODUÇÃO

A análise realizada dos textos respeita a proposta metodológica apresentada por Sobral (2008, 2009a e 2009b). O primeiro compreende dois níveis de análise: o macrogenérico, relacionado ao plano discursivo, às relações mais amplas entre os elementos constituintes das condições de produção; e o microgenérico, referentes à materialidade textual. O autor orienta que tais critérios não devem ser tomados como ordenadores do olhar analítico, mas que eles se unem enquanto fundamentos que regem esse olhar. Os critérios que regem a análise de macronível proposta por Sobral são:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;
4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto

num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscursivo (e vice-versa). (2009a, p. 131).

Os critérios da análise de micronível são:

1. Analisar qualitativamente elementos que permitam caracterizar os textos como membros de um gênero e revelar suas especificidades como gênero em termos da esfera de produção, circulação e recepção.
2. Analisar as estratégias de inter-auto-formação dos textos a partir do gênero;
3. Analisar os modos específicos de esse gênero criar interação(ões) locutor-interlocutor, ou seja, as formas de auto-atribuição de competência enunciativa pelo autor objetivado;
4. Analisar os modos específicos de o locutor buscar levar o interlocutor a aceitar as “teses” defendidas em seu projeto enunciativo no âmbito do gênero. (2009a, p. 132).

A metodologia proposta por Sobral (2009) enquadra-se na perspectiva discursiva de análise com gêneros do discurso. Definidos os parâmetros seguidos, apresentamos os textos-respostas selecionados.

Antes de apresentarmos a escolha dos textos-respostas que compõem a análise qualitativa, lembramos que a análise quantitativa revelou que os elementos solicitados no texto-questão se dividem em dois grupos: os que precisam da leitura no nível da compreensão para serem produzidos, e os que precisam do nível da interpretação. Assim, o elemento relação entre característica teórica e livro didático é o item cuja leitura precisa ser mais profunda, no nível da interpretação, e, portanto, sua ocorrência condicionaria a adequação do texto-resposta em relação ao texto-questão.

Foram selecionados seis textos, que apresentamos aqui. Os dois primeiros analisados cumpriram totalmente o que foi solicitado no texto-questão. Essa análise leva em conta aspectos de caracterização da questão interpretativa em nível macrogenérico, estabelecendo a relação do gênero discursivo na esfera em que ocorreu e suas relações enquanto um enunciado válido e encadeado numa cadeia discursiva. Em seguida, analisamos dois textos-respostas em que foram produzidos parcialmente os elementos solicitados. Priorizamos a ausência do elemento relação como parcialidade relevante para estas análises porque, como apontam os dados quantitativos, ele é o elemento cuja leitura é a mais profunda e determinante para a caracterização do texto-resposta como pertinente ao gênero discursivo questão interpretativa. Dessa maneira, caracterizamos como os arranjos textuais dos participantes podem produzir de diferentes maneiras um texto-resposta adequado à questão interpretativa aplicada.

Podemos verificar que um projeto de discurso pode ser realizado de diversas formas, porque ainda que se respondam a questões do contexto, o produtor do texto encarrega-se de imprimir sua relação com o tema e o tópico, resultando num processo de produção que é, ao mesmo tempo, social e idiossincrático. Para que tenhamos maior ênfase dos aspectos relacionados à ausência da relação, propomos as análises dos textos parcialmente produzidos numa perspectiva mais microgenérica, ressaltando, quando relevante, alguns aspectos macrogenéricos.

Por fim, a etapa seguinte da análise privilegia dois textos que não produziram relações entre teoria e exercício, ou produziram-na de modo insatisfatório. Dessa forma, exploramos o universo macrogenérico envolvido nessas produções para compreender como a relação pode ser determinante para a produção do texto-resposta. Encerramos as análises com algumas comparações entre os exemplos levantados, que denunciam outros fatores relacionados ao contexto de produção. Passemos, a seguir, às análises dos textos que produziram todos os elementos solicitados.

3.3.2 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS COMPLETAMENTE

A escolha dos textos para análise teve como critério o completo cumprimento dos elementos solicitados pelo texto-questão, levantados através da análise quantitativa. Dois sujeitos resultam deste recorte, o Participante 24 e o 27. A análise que apresentamos contempla os dois textos e, de um modo geral, todos os que participam do *corpus*, pois todos respondem às mesmas condições de produção. Apresentamos, aqui, os textos produzidos pelos participantes selecionados.

PARTICIPANTE 24

No exercício do livro: O exercício do livro: Beltrão, E. S. Gordilho, T. Novo diálogo: Língua portuguesa, 6ª série 7º ano, São Paulo: FTD, 2006. Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005), pois o que mostra o cartão se refere ao leitor, como um possível diálogo, comprovado pela letra A do exercício: “Quem deve ser guardado juntinho ao coração.” Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005), pois esse exercício mostra ao aluno um modo diferente de escrever aonde só uma frase foi suficiente para a situação. Outra característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996) é comprovado pelo n. 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”, o que mostra que a linguagem do cartão reflete o discurso do autor, seu desejo. A penúltima característica a linguagem como forma de interação é essencialmente argumentativa (Perfeito, 2005), se relacionando com o exercício pois esse traz uma fora de interagir, o que podemos ver no n.º 2, letra B: “Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa”. A última característica: Discurso, gênero e texto não são mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos das frases (Perfeito, 2005), pois a frase dá a

informação pretendida sem necessidade de classificação, o que podemos ver no próprio cartão “guarde-me juntinho ao coração”.

PARTICIPANTE 27

O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de Beltrão, E. S Gordilho, da página 265, é referente a concepção de linguagem como forma de interação social. Abaixo serem apresentados cinco características dessa concepção contida no exercício.

A primeira característica do exercício é a de que ele “oportuniza a aproximação com a modalidade padrão-culta” (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), ou seja, apesar da interação que existe entre exercício e aluno, levando em conta o conhecimento de mundo do aluno para sua resposta, é a partir desse mesmo exercício aplicado a novo padrão, vê-se isso por exemplo no exercício 1 em “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”, observa-se que para a construção dessa pergunta é utilizada a norma culta, todos os elementos que ela constituem seguem uma organização e um sistema de concordância verbal. A segunda característica é a de que o exercício “ênfata a escrita como trabalho, que também parte do saber oral” (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), sendo assim, mesmo tendo a escrita como foco, do ao aluno a possibilidade de usar seus conhecimentos orais, tem-se isso, por exemplo, na letra a do exercício 2, que pergunta: “Quem deve ser guardado juntinho do coração?”, o aluno irá escrever sua resposta com base no que ela falaria.

A terceira característica é a de que o exercício “coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele”, (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), deste modo, o exercício procura explorar as capacidades do aluno, como no exercício 3, na letra “a” em que é perguntado: “que palavra substitui “Fernando” e “o menino da festa” nas orações?”, o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras forma trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.

A quarta é a que o exercício “faz interagir a teoria e a prática” (Travaglia, 1996; Zanini, 1999; Perfeito, 2005), ou seja, a partir das práticas linguísticas vividas pelo aluno eles conseguirá realizar o exercício, temos isso por exemplo na letra “B” do exercício 1, na pergunta: “Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa”, o estudante consegue realizar essa atividade teórica a partir da língua falada, em que aprende a fazer essas substituições.

Finalmente temos a quinta e última característica e a de que o exercício tem “associação da variedade linguística à tradição gramatical”, (Travaglia, 1996; Geraldi, 1997; Paraná, 2008), sendo assim, os exercícios permitem tanto o trabalho com a variedade linguística, que vê-se no 3 exercício com as frases: “Eu amo Fernanda” ou “Eu a amo”, em que o estudante pode observar como existe diferentes modos de dizer a mesma coisa. E o exercício ainda aborda a gramática tradicional, que observa-se também no exercício 3, na última pergunta da letra “a”, que é: “a que classe gramatical esses termos pertencem”, deixando claro que o aluno deve aprender gramática.

O conjunto do texto-questão e o texto-resposta do Participante 24 e do Participante 27 apresentam os elementos constituintes do gênero discursivo questão interpretativa. A esfera em que eles circularam é a educacional. Como Bakhtin (2010) afirma, o enunciado é um elo na cadeia verbal que estabelece a interação entre o locutor e seus interlocutores. A partir desse raciocínio, vemos que tal gênero explicita bem os participantes em interação na situação de produção: o professor formador, representado pela sua produção do texto-questão, e o professor em formação, produtor do texto-resposta.

Se, a partir de sua natureza enunciativa, o gênero é um elo na comunicação verbal, ele o é graças ao seu caráter dialógico, também explicitado na relação entre texto-questão e

texto-resposta. O diálogo entre professor formador e professor em formação acontece dentro desse gênero, ou ainda, a partir dele. A engrenagem dialógica garante que essas vozes se encontrem no texto.

Essa manifestação dialógica pode ser verificada no âmbito macrogenérico e no microgenérico. No primeiro, entre os discursos que se respondem a partir do gênero, a responsividade não garante apenas que o texto-questão seja respondido, mas também os textos que fazem parte da coletânea, e ainda o próprio contexto de um modo geral. Os textos-respostas analisados recuperam os autores como vemos no excerto do Participante 24: *“Outra característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996) é comprovado pelo n. 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”, o que mostra que a linguagem do cartão reflete o discurso do autor, seu desejo.”*; e no excerto do Participante 27: *“A quarta é a que o exercício “faz interagir a teoria e a prática” (Travaglia, 1996; Zanini, 1999; Perfeito, 2005) (...).”* A retomada dos autores imprime uma resposta direta a eles, ao texto deles, à leitura realizada de seus textos teóricos. O valor dessa resposta é de aprovação da teoria, de concordância com ela, ou de acatamento teórico. Ao usar tais textos para justificar a interpretação de um exercício do livro didático, automaticamente os participantes também legitimam tais teorias, tais textos, como válidos dentro desse contexto. Na perspectiva microgenérica, essa responsividade é marcada em primeiro lugar pela própria forma composicional, que recupera o formato pergunta-resposta, esquema tão abordado no estudo dialógico das réplicas na linguagem.

De modo geral, os textos-respostas como um todo se justificam a partir do texto-questão, pois o acabamento enunciativo recebido tem por finalidade suprir os planos arquitetados no projeto de discurso. Existem elementos linguísticos que materializaram a união de texto-questão e texto-resposta. As escolhas lexicais no início das produções analisadas garantem a conexão entre a pergunta e sua réplica. O Participante 24 iniciou seu texto da seguinte maneira: *“No exercício do livro: O exercício do livro: Beltrão, E. S. Gordilho, T. Novo diálogo: Língua portuguesa, 6ª série 7º ano, São Paulo: FTD, 2006. Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005), pois o que mostra o cartão se refere ao leitor, como um possível diálogo, comprovado pela letra A do exercício: “Quem deve ser guardado juntinho ao coração.”*

Antes de começar a apresentar as características levantadas, o professor em formação inicia o texto-resposta unindo discursivamente sua produção ao texto-questão, por meio de escolhas lexicais que denotem a observação do exercício do livro didático a partir de teorias sobre concepções de linguagem. No texto do Participante 27 temos: *“O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de Beltrão, E. S. Gordilho, da página 265, é referente a*

concepção de linguagem como forma de interação social. Abaixo serão apresentadas cinco características dessa concepção contida no exercício.” Podemos observar a recuperação lexical voltada ao mesmo tópico: a concepção de linguagem presente no exercício do livro didático.

O ponto que difere as duas introduções é o estilo como elas são realizadas. O Participante 24 se vale de uma objetividade que o faz unir a explanação da exauribilidade específica do tópico com a primeira característica teórica levantada. Já o Participante 27 mostra um texto com raciocínios mais diferenciados. Os outros aspectos da enunciação unem os textos-respostas apresentados porque ambos são frutos de uma mesma condição de produção. Ambos respondem macro e microgenericamente aos textos que lhes sucedem – macrogenericamente aos textos da coletânea e às condições de produção de modo mais amplo, microgenericamente ao contexto mais imediato em relação ao momento da enunciação, ao texto-questão, com marcas textuais claras. Assim, verificamos a relação que se estabelece entre texto-questão e texto-resposta, em um contexto mais imediato, pois este responde àquele, como também nas próprias referências que fazem a outros textos, em um contexto mais amplo.

No campo macrogenérico, o caráter dialógico possibilita que se responda não somente ao produtor do texto-questão, mas também aos textos anteriores que se constituem como referências para a produção do texto-questão, como o próprio livro didático de onde foi retirado o exercício e os textos que compõem a coletânea. Tal imbricação de textos que se respondem, recuperam-se, neste caso, confirmando, ou aceitando, as vozes dos textos da coletânea e pondo em prova o exercício do livro didático estabelecem um elo na cadeia verbal não somente entre professor em formação e professor formador, mas também entre eles e os autores estudados durante as aulas. A relação entre texto-questão e texto-resposta ressalta o caráter dialógico, que está presente em todos os gêneros textuais e também influencia a forma composicional do gênero discursivo questão interpretativa.

Um outro nível de responsividade também pode ser identificado na delimitação do tópico, no texto-resposta do Participante 27 e também nos outros textos que são discutidos posteriormente. Essa manifestação responsiva agrega o texto-resposta ao contexto sócio-histórico em que os professores em formação se encontram. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, o projeto “Manifestações da constituição da escrita na formação docente”, ao qual esta pesquisa está vinculada, também abarca outras análises, realizadas por outros participantes mestrados. Um dado que se mostrou relevante neste momento nos leva a recuperar historicamente o contexto desses participantes. Eles foram sujeitos de uma pesquisa cuja coleta do *corpus* deu-se anteriormente à nossa (BRAGAGNOLLO, 2011). Para destacar o elo resultante dessa atitude responsiva, destacamos algumas informações relacionadas à coleta de *corpus* realizada anteriormente.

A pesquisa de Bragagnollo (2011) realizou uma intervenção que visou o ensino do gênero discursivo Resumo Acadêmico. Como parte das orientações aos professores em formação, a pesquisadora lhes pediu que apresentassem a referência bibliográfica completa do capítulo do livro resumido. Essa referência tomou o papel de cabeçalho na produção resultante da intervenção. O impacto em nosso *corpus* gerado a partir da intervenção anterior se mostra claramente na formulação da delimitação tópica do texto-resposta do Participante 27. Ele utilizou estratégias baseadas em hipóteses levantadas a partir da prática que teve na experiência anterior.

Dessa forma, a responsividade de um texto mostra-se multifacetada. Ainda que existam textos centrais respondidos em uma produção textual, existem outros fatores sensíveis ao produtor que compõem um contexto único. É por isso que a enunciação nunca se repete, ainda que o texto esteja materialmente registrado. Neste caso, identificamos uma resposta à intervenção anterior na maneira como o Participante produziu a apresentação do livro didático. Recorrer aos moldes da referência bibliográfica aparenta ser claramente uma resposta ao processo de aprendizagem do cabeçalho, necessário à produção do gênero discursivo Resumo Acadêmico, a partir das orientações feitas à turma quando da coleta de *corpus* realizada anteriormente. No entanto, identificar a responsividade em relação à coleta anterior é a chave que torna o texto-resposta pertinente em relação ao texto-questão. Ainda que não satisfatoriamente produzida, a recorrência dos elementos da referência bibliográfica é uma resposta à coleta anteriormente realizada, o que não havia sido considerado no processo de construção da pesquisa.

Para delimitar, no contexto mais imediato da enunciação, texto-questão e texto-resposta como enunciados mutuamente dependentes de modo a oficializar o diálogo entre professor formador e professor em formação, caracterizando esse todo textual enquanto gênero do discurso, recorreremos ao que ensina Bakhtin (2010), que o enunciado acontece no plano discursivo e gera uma compreensão por parte do interlocutor, que adota uma posição responsiva em relação a esse enunciado. Dessa forma, salientamos os três aspectos do enunciado: sua exauribilidade, o projeto de discurso, e seu acabamento, discutidos a partir dos textos-resposta selecionados.

Dentro da esfera educacional, a questão interpretativa não exaure o objeto temático, mas ao abordá-lo, ela faz um recorte preciso de acordo com as necessidades do projeto de discurso. Esse objeto, ou seja, o tema da questão interpretativa é a interpretação, que pode ocorrer a partir de infinitos tópicos. O tópico presente em nosso contexto de pesquisa é a concepção de linguagem verificada em exercícios de livros didáticos. Ele corresponde a necessidades específicas do contexto em que se insere, neste caso, ao processo de aprendizagem de um dos conteúdos da disciplina, as concepções de linguagem. Assim, temos que até mesmo a delimitação do tópico a ser interpretado é orientado socialmente,

carrega outras vozes, que legitimam o exercício como típico dessa ou daquela concepção de linguagem.

O recorte temático pode ser identificado através de escolhas lexicais que se repetem nas duas enunciações, através das alusões semânticas que recorrem para a construção dos sentidos pretendidos. São elas referências encontradas no texto-resposta que se justificam a partir da relação estabelecida com o texto-questão. Para responder ao item a), proposto pelo texto-questão da atividade, *“identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;”* o Participante 27, por exemplo, apresenta cada característica teórica introduzida por uma informação numérica cujo objetivo é ordená-las para a discussão: *“A primeira característica do exercício é a de que ele ‘oportuniza a aproximação com a modalidade padrão-culta...’”; “A segunda característica é a de que o exercício ‘ênfatiza a escrita como trabalho, que também parte do saber oral...’”; “A terceira característica é a de que o exercício ‘coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele...’”; “A quarta é a que o exercício ‘faz interagir a teoria e a prática’...”; “Finalmente temos a quinta e última característica e a de que o exercício tem ‘associação da variedade linguística à tradição gramatical”.*

Se, para responder ao texto-questão, o Participante 27 adotou em seu estilo um acabamento que permita ao leitor do texto-resposta identificar facilmente o cumprimento dos critérios atendidos, ele se mostra em suas escolhas semânticas também, respondendo não somente ao que pede o texto-questão, mas à própria questão como um todo em seu contexto sócio-histórico. Ao utilizar *“Finalmente temos a quinta e última característica...”*, o professor em formação nos mostra sua apreciação valorativa em relação a esse exercício de escrita, que se configurou como um longo percurso em suas escolhas discursivas e, conseqüentemente, textuais. O advérbio “finalmente” nos transmite a leitura por parte do Participante como uma tarefa longa a se cumprir por meio da escrita, ressaltada pela adjetivação também valorativa depois da ordenativa “quinta e última”, de certa forma também ordenada pela questão, que estabelece o que era para ser feito inicialmente.

O Participante 24 também respondeu ao mesmo item, como analisado em seu texto. A responsividade que faz essa emenda enunciativa entre texto-questão e texto-resposta, para o Participante 24, expressa outra relação valorativa com o exercício. Uma vez que seu texto é mais breve e, como já observado, essa brevidade se reflete textualmente na produção escrita dele, temos as seguintes escolhas: *“...Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005),”; “Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005),...”; “Outra*

característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996)...”; “A penúltima característica a linguagem como forma de interação é essencialmente argumentativa (Perfeito, 2005)...”; “A última característica: Discurso, gênero e texto não são mais possibilidade de explicação dos fenômenos básicos das frases (Perfeito, 2005)...”. As escolhas realizadas pelo Participante 24 transpareceram um projeto de discurso um pouco distinto do anteriormente analisado. Se, para aquele, indicar a numeração das características levantadas era necessário para a explicitação do cumprimento do que pede o texto-questão, para este último o importante é o conjunto de características como um todo que mostra uma intenção maior, central, a de comparar características teóricas diversas com o exercício do livro didático.

O arranjo textual depreendido a partir da análise estilística que comparou os Participantes 27 e 28 realiza um olhar no nível microgenérico, ligando textualmente texto-questão e texto-resposta. Na perspectiva macrogenérica, as produções analisadas retratam a condição sócio-histórica, pois a atividade foi direcionada a professores em formação que não possuíam, no momento da coleta do *corpus*, o domínio da produção do gênero discursivo solicitado. Levando-se esse fato em consideração, justifica-se a presença de instruções no texto-questão de como produzir o gênero discursivo. Assim, o texto-questão propõe a produção do texto-resposta de modo a delimitar seu acabamento através de instruções formalizadoras, como identificar características teóricas e relacioná-las com o exercício retirado do livro didático. Portanto, a exauribilidade, aqui, é específica a essas condições de produção, responde ao projeto de discurso do professor formador, e orienta a produção do texto-resposta. Uma vez que os participantes seguiram à risca as orientações presentes no texto-questão, a exauribilidade específica ao tema também pôde ser verificada, o que torna o texto-resposta uma produção pertinente, dentro dos parâmetros solicitados e atendidos e de acordo com o domínio teórico esperado para a etapa da aprendizagem em que eles se encontravam.

Os Participantes 24 e 27 responderam a essas condições presentes no texto-questão. O recorte temático foi respeitado e as orientações de produção seguidas. Dessa forma, no plano dialógico, o texto-questão apresentou um determinado acabamento que permitiu aos participantes respondê-lo. O texto-resposta, em relação ao texto-questão, é a adoção de uma posição responsiva ativa, tomando-o como condição para sua produção. É a ele que o professor em formação responde ao produzir sua resposta. A retomada do tópico no início da produção efetiva esse elo entre texto-questão e texto-resposta de modo direto.

No texto-questão, temos *“É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna.”* O texto-resposta do Participante 27 é iniciado por *“O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de*

Beltrão, E. S Gordilho, da página 265, é referente a concepção de linguagem como forma de interação social.”

Na perspectiva microgenérica, o texto-questão é respondido pelo texto-resposta e marcado por alguns elementos textuais como a escolha lexical, de modo a recuperar os sentidos evocados no texto-questão. A retomada do tópico no início da produção estabelece o texto-resposta como uma manifestação responsiva ativa que foi adotada em relação ao texto-questão. Essas retomadas asseguram que o tópico focado para a interpretação seja notadamente recuperado. Tal recuperação estabelece texto-questão e texto-resposta como a interação entre professor formador e professor em formação. Ainda que o texto-resposta seja responsivo ao seu texto-questão, é na delimitação do tópico que se estabelece o elo entre esse e aquele texto (questão e resposta), esse e aquele enunciado (do professor formador e do professor em formação). A delimitação do tópico orienta o projeto de discurso adotado na produção do texto-resposta, levando a produção ao mesmo objeto de especulação do texto-questão. É assim que se determina também a alternância desses enunciados. O acabamento do texto-questão é o que determina o acabamento do texto-resposta. Afinal, é o próprio acabamento dado tanto ao texto-questão como ao texto-resposta que afina o gênero ao projeto de discurso de ambos.

A exauribilidade temática do gênero discursivo questão interpretativa é orientada pelo texto-questão. Por isso, o participante recuperou os textos da coletânea de modo a afiná-los ao exercício do livro didático, realizando a exauribilidade necessária para responder à questão interpretativa. Rojo (2007) ensina que o tema é o conteúdo comunicável através do gênero. No caso do texto-resposta do Participante 27, temos a interpretação dele direcionada pela exauribilidade específica dessas condições de produção, respeitando também as orientações de produção contidas no texto-questão, fazendo gerar aquilo que é mais importante de realizar através desse gênero discursivo – uma interpretação. O acabamento específico do texto-questão delimita a seleção de cinco características a serem apresentadas e referenciadas, para uma leitura interpretativa do exercício proposto pela atividade.

A manifestação do seguimento da exauribilidade temática proposto pelo texto-questão faz do texto-resposta um enunciado legítimo, pois este responde àquele, recuperando sua delimitação temática e cumprindo o propósito do texto-questão: provocar uma interpretação específica a um tópico do domínio da esfera educacional, cumprindo o projeto de discurso do professor formador. Tal propósito é um dos gergens que dão forma ao projeto de discurso. Para analisá-lo, recorreremos a alguns elementos extralinguísticos, que determinam, em certo nível, a própria finalidade do gênero e das enunciações realizadas.

O projeto discursivo do gênero questão interpretativa presente no texto-questão é acatado no texto-resposta pelos participantes analisados. É esse acatamento que os

determina como enunciados que se encadeiam no gênero. No macronível, é de interesse do professor formador averiguar a aprendizagem do conteúdo-tópico bem como oferecer condições de prática da interpretação de exercícios a partir das teorias abordadas. O projeto de discurso do produtor do texto-resposta, o professor em formação, é delineado segundo as expectativas demonstradas no texto-questão. Se é de interesse do professor regente averiguar a aprendizagem, é de interesse do professor em formação mostrar que aprendeu o conteúdo pretendido. A maneira que ele tem para cumprir esse projeto de discurso é seguir as orientações do texto-questão de maneira a exauri-lo especificamente segundo esses objetivos.

Ainda que cada enunciado apresente um projeto de discurso delimitado por um objetivo específico (o texto-questão o de testar e o texto-resposta mostrar as habilidades requeridas), o gênero discursivo questão interpretativa tem um projeto central, que une texto-questão e texto-resposta em prol de um mesmo objetivo: a interpretação a partir de um determinado tópico, de modo a mostrar o domínio conteudístico e também a capacidade de interpretação, por parte do produtor do texto-resposta. Esse plano geral é arquitetado pelo produtor do texto-questão e orientado segundo condições específicas que justificam a emergência da interpretação através do gênero aqui estudado. Para melhor discuti-los, voltamos ao nível macrogenérico.

Se, ressaltando informações a respeito do contexto imediato da enunciação, explanamos sobre a exauribilidade, para observar o projeto de discurso propomos a perspectiva dos papéis sociais desempenhados pelo professor formador e pelos professores em formação. Os papéis que desenrolam durante a cena discursiva se dão dentro da esfera educacional, portanto, segundo valores e necessidades específicas veiculadas através dos gêneros discursivos que efetivam projetos discursivos também específicos. No papel sócio-histórico de professor formador, ele possui a autoridade reconhecida entre os interlocutores para ensinar um conteúdo teórico e a avaliar a aprendizagem ou o desempenho do grupo a partir de critérios vinculados a essa prática docente. É respeitando esse plano social que o professor em formação coloca-se na posição de ser ensinado, e, por conseguinte, avaliado. Reconhecendo a autoridade do professor formador, o professor em formação adota para si a necessidade de cumprir os estabelecimentos propostos pelo seu professor. Dessa maneira, o projeto discursivo do professor em formação é proceder à aprendizagem daquilo que ensina seu professor e submeter-se à avaliação posterior ou concomitante. O processo de evolução da aprendizagem do professor em formação é marcado e registrado através da realização de determinados projetos discursivos. São eles que a instituição educacional reconhece para atestar a formação do professor. Portanto, é de interesse do professor em formação corresponder a essas expectativas para que ele curse uma disciplina prevista na grade de seu curso.

No micronível, o projeto de discurso determina o recorte temático, ou seja, a orientação da exauribilidade específica do tema, e também os acabamentos do enunciado. Ao determinar a especificidade da exauribilidade temática, o projeto de discurso também dá acabamento ao enunciado, dando-lhe contornos que permitam marcar a alternância discursiva, refletidos na composição textual do gênero. Para tratar desse aspecto, recuperamos Sobral (2009a e 2009b), que explica que a forma composicional é um reflexo dentre as possibilidades de reflexo de uma determinada forma arquitetônica. No plano da forma arquitetônica, a finalidade do gênero questão é, por parte do professor formador, averiguar a aprendizagem, e por parte do professor em formação, confirmar a aprendizagem através da interpretação. Esse jogo entre os interlocutores se manifesta no micronível, no plano da forma composicional, em um texto dividido no texto-questão e no texto-resposta, para marcar a voz de cada um dos interlocutores. Condições mais específicas também constroem a forma composicional, como já salientamos ao explicar que a relação das injunções instrucionais no texto-questão reflete a condição de produção específica de um contexto de não domínio do gênero discursivo por parte do produtor do texto-resposta.

Além dessas marcas identificadas na forma composicional do gênero questão interpretativa, quando atentamos para o acabamento do enunciado, não encontramos apenas intenções previstas apenas pelo enunciador do texto-questão. O texto-resposta também carrega em si particularidades que dizem respeito ao seu enunciador, marcando dialogicamente o estilo do gênero. Em seu texto, Brait (2007) apresenta o estilo como uma decorrência do projeto enunciativo, como um epifenômeno do gênero discursivo. Também dialogicamente constituído, o estilo empregado na mostra de questão interpretativa analisada responde ao contexto formal e documentário dentro da esfera educacional. A norma adotada para tanto é a padrão científica⁷. Dialogicamente, essa norma permeia o estilo do texto-questão e também o dos textos da coletânea. Assim, o estilo empregado no texto-resposta também é um sinal de adequação de sua enunciação àquilo que é legitimado pelo contexto dentro da esfera educacional. O estilo responde dialogicamente a um contexto, ao papel que desempenha em relação aos outros participantes dentro da dinâmica da esfera educacional.

Numa perspectiva mais próxima do gênero discursivo, Bakhtin (2010) ensina que o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais. Se esse mesmo estilo também reconhece o contexto da produção, ele também o faz através da escolha do objeto, ou seja, da especificidade da exauribilidade temática. O recorte que esta propõe, depreendida no texto-questão, determina também o

⁷ Definimos norma padrão científica o registro da língua escrita utilizado no contexto formal docente, na esfera educacional. A norma parte do registro padrão e se configura segundo especificidades da intenção do autor, dos objetivos do gênero do discurso e do contexto como um todo.

foco do texto-resposta, que é a interpretação pontual de um determinado exercício. Essa pontualidade específica na exauribilidade dá o tom específico, certo, presente no texto-questão. As orientações presentes no texto-questão, ainda que estendam textualmente o enunciado, não descaracterizam essa precisão discursiva. Pelo contrário, elas orientam o professor em formação a produzir o texto-resposta também de forma precisa, respondendo ao mesmo estilo do texto-questão.

O texto-resposta é orientado a seguir uma forma composicional padronizada de acordo com as condições de produção. Levanta-se a característica teórica e a confronta com o exercício do livro didático, de modo a apresentar a intertextualidade entre os textos da coletânea e o exercício alvo da interpretação. Esse acabamento específico, de tom prático, se repete em cada característica teórica levantada pelo Participante 27. Assim, o estilo também reflete o caráter dialógico existente no gênero discursivo questão interpretativa. Se por um lado ele está ligado às condições de produção mais amplas e mais imediatas ao momento do enunciado, por outro, o estilo também denuncia a apreciação valorativa do produtor do texto. É claro que, assim como também explica Brait (2007), essa apreciação depende também do diálogo que se estabelece entre o produtor do texto-resposta e a apreciação inculcada nos enunciados anteriores sobre o mesmo objeto.

Com relação ao tema, o produtor do texto-resposta responde ao papel de aprendiz do gênero discursivo questão interpretativa quando adota a composição orientada pelo texto-questão. Por exemplo: “A terceira característica é a de que o exercício ‘coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele’, (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), deste modo, o exercício procura explorar as capacidades do aluno, como no exercício 3, na letra ‘a’ em que é perguntado: ‘que palavra substitui ‘Fernando’ e ‘o menino da festa’ nas orações?’, o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras foram trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.

Se apresentar as vozes que compõem a coletânea de textos teóricos participa da forma arquitetônica proposta no texto-questão, a maneira como ela é feita pertence ao universo do estilo. O Participante 27 recuperou, nas cinco características levantadas, a voz do autor dos textos da coletânea por meio de citação direta. Assim, fica marcada em sua enunciação um levantamento explícito dessa voz que responde tanto ao texto-questão, no que diz respeito à solicitação da apresentação dessa voz, quanto na adesão desse discurso por parte do produtor do texto-questão. O discurso direto mostra que o conteúdo teórico não ainda engendra o olhar investigativo do professor em formação, mas já pode ser mobilizado como um filtro, orientador da leitura que se faz do exercício do livro didático. As explicações sobre os fragmentos da teoria demonstram o domínio teórico do professor em formação e o excerto em que a interpretação efetivamente se manifesta na escrita. A sensibilidade teórica

esbarra na concretude do exercício, ou seja, a teoria não se agrega diretamente ao exercício através de ligações superficiais, frágeis. O professor em formação faz analogia entre “competência linguística” e a capacidade de encontrar as palavras que foram substituídas por pronomes; entre “imagem da língua escrita” e prática de produção escrita - “o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras foram trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.” Ainda que a interpretação represente a etapa de aprendizagem pertinente ao seu estágio de desenvolvimento (acadêmicos do primeiro ano do curso), o texto-resposta do Participante 27 apresenta manifestação de leitura interpretativa, quando tenta tocar o exercício com a teoria estudada.

No projeto de discurso do Participante 27, o estilo pessoal visa demonstrar que ele compreende os aspectos teóricos levantados e que os aplica a uma leitura do exercício do livro didático. A dinâmica do processo de produção da interpretação está transparente e leituras foram produzidas. A profundidade das relações estabelecidas demanda ainda um amadurecimento teórico maior. No entanto, o fato de estarem no primeiro ano indica que existe pela frente um percurso teórico a ser trilhado, e que ainda não se reflete na escrita do professor em formação. O Participante 24 apresenta uma relação no nível macrogenérico de modo similar, diferenciando-se mais acentuadamente no estilo enquanto expressão individual, como observado no excerto a seguir.

Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005), pois esse exercício mostra ao aluno um modo diferente de escrever aonde só uma frase foi suficiente para a situação.

A pontuação empregada pelo Participante 24 reflete a praticidade da dinâmica requerida na produção textual. O texto segue a idéia de esquema, quase que ligando através de dois pontos os elementos solicitados no texto-questão. Ainda que não demonstre a destreza do domínio da norma exigido, não podemos negar a existência do cumprimento daquilo que o texto-questão solicitou. Assim como ocorreu no texto-resposta do Participante 27, este também está na mesma etapa, no primeiro ano. Essa resposta que ambos enunciam juntos se manifesta, por outro lado, de modo diferente. Apesar de não haver marcação gráfica de citação direta, o professor em formação incorpora em seu texto a voz do texto da coletânea. A escolha lexical por “comprova” equipara e equivale a característica teórica ao exercício, obedecendo ao que pede o texto-questão. No entanto, a valoração proposta entre a característica selecionada e o excerto do exercício apresentado não se correspondem. Os “vários modos de falar e escrever” são correspondidos com uma relação lexical, pois a interpretação do Participante 24 mostra apenas a variedade de possibilidades

de realização de um enunciado com um “mesmo efeito”, mas escrito de modo mais curto. A compreensão implícita do excerto teórico se manifesta no texto através da interpretação. O nível de leitura, fator determinante para a qualidade de interpretação, mesmo não adequado ao gênero não anula de uma vez por todas a relação entre a teoria e o objeto.

Em resposta ao contexto em que se insere a produção do texto-resposta, o professor em formação, dentro de seu papel de avaliando, mostra seu domínio sobre o ponto teórico não pela adesão do discurso de outrem, através do discurso indireto, mas através de explicações dessas características teóricas, ressaltando a compreensão da teoria, ora por explicações da teoria, ora pela própria relação produzida entre teoria e exercício do livro didático. A função enunciativa por trás dessa explicação é a confirmação de que houve aprendizagem, ou seja, é uma resposta em macronível ao texto-questão também. Tais escolhas, feitas pelo Participante 27 ao produzir seu texto-resposta também atribuem outro aspecto ao seu estilo pessoal, o do detalhamento, opondo-se ao Participante 24, que optou por fazer uma relação mais direta e prática, sem informações adicionais, sem responder ao caráter avaliador do mesmo modo que o Participante 27. Ainda que o nível das interpretações não seja profundo, os participantes produziram satisfatoriamente uma questão-resposta para uma questão interpretativa.

De modo geral, estabelecemos a questão interpretativa enquanto gênero discursivo a partir da metodologia proposta por Sobral (2009 a e b). A partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, compreendemos a dinâmica desse gênero dentro da esfera em que ocorreu, a educacional. O gênero, enquanto enunciado, também foi objeto dessa análise. Vimos como estão mutuamente dependentes texto-questão e texto-resposta na análise microgenérica em sua própria cadeia enunciativa, manifesta em texto, e na macrogenérica o encadeamento de discursos que se mobilizam para a sua produção. Assim, cremos ter apresentado como o gênero discursivo questão interpretativa participa interativamente, carregada de intenções do autor, dentro de uma determinada esfera da atividade humana. As análises que se seguem buscam abordar outros aspectos do gênero discursivo questão interpretativa, para que sua caracterização seja mais ampla.

3.3.3 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS PARCIALMENTE

A análise quantitativa apontou que nem todos os participantes realizaram a produção completa, com todos os elementos solicitados. A partir da proposta do texto-questão, os elementos formavam como que um jogo de elementos necessários à germinação do gesto interpretativo. O não seguimento do modelo proposto pelo texto-questão da atividade não anula, no entanto, a possibilidade de construção de um texto-resposta. Quando alguns

elementos faltam, os arranjos realizados se organizam criativamente de modo a produzir um texto-resposta que satisfaça ao questionamento lançado. De modo geral, a análise quantitativa também apontou que os elementos solicitados compreendem o fruto de dois níveis de leitura, o da compreensão e o da interpretação. O elemento central representante do grupo do nível da compreensão é a característica teórica, cercada, a princípio, dos outros elementos solicitados, e no grupo do nível de leitura da interpretação, temos a relação entre característica e exercício que manifesta de modo mais marcante o gesto interpretativo do produtor do texto-resposta. Além da relação, a citação do exemplo também necessita de uma leitura no nível da interpretação aliada à compreensão. Para problematizar a interpretação, fazemos um recorte metodológico para as próximas análises, selecionando uma mostra de texto-resposta que tenha produzido menos relações do que os outros elementos citados. Assim, chegamos aos textos-respostas dos Participantes 11 e 38, que apresentam a particularidade de não ter produzido todos os elementos solicitados. Nossas observações iniciam-se pelo texto-resposta do Participante 38.

PARTICIPANTE 38

No exercício inserido no livro de BELTRÃO E.S. GORDILHO, T. Novo diálogo; Língua portuguesa, 6ª série, 7º ano, encontra-se a concepção de linguagem de língua materna. Nele o aluno deve desenvolver a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua (CAZARIM, 1995) como instrumento de interação social, a partir do cartão inserido no exercício com a frase “Guarda-me sempre juntinho ao teu coração”, leva o aluno a refletir o significado da frase, como foi escrita, para quem e porque ela faz sentido. Pois as palavras estão em sequência adequada. Isto é, no nosso cotidiano, usamos a linguagem para interação e formas de comunicação. Dessa forma o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso, da funcionalidade dos elementos gramaticais (CAZARIM, 1995) ou seja, por mais que tenhamos uma linguagem diversificada, não abandonamos o uso da gramática. No número três do exercício “Agora leia os pares de orações”, as frases estão escritas de duas formas diferentes, mas com o mesmo significado, possibilita ao aluno o contato com os vários modos de falar/escrever a serem utilizados de acordo com a situação de uso (PERFEITO, 2005). Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido. Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005). Assim o indivíduo é permeado e constituído pelos discursos circundantes, instaurando-se pela linguagem, e constrói uma linguagem oral ou escrita que não é só sua. (PERFEITO, 2005) mas de uma forma que possa interagir e ser entendido por todos falantes.

O Participante 38 produziu quase todos os elementos que foram solicitados no texto-questão. Ele apresentou 3 dos cinco arranjos solicitados pelo texto-questão, sendo que um deles não apresenta a relação entre característica teórica. Isso nos aponta que, em dois momentos, seu texto-resposta recria o arranjo textual a partir do que foi proposto. Para uma melhor observação, transcrevemos um arranjo padrão, constando todos os itens solicitados:

Nele o aluno deve desenvolver a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua (CAZARIM, 1995) como instrumento de

interação social, a partir do cartão inserido no exercício com a frase “Guarda-me sempre juntinho ao teu coração”, leva o aluno a refletir o significado da frase, como foi escrita, para quem e porque ela faz sentido. Pois as palavras estão em sequência adequada. Isto é, no nosso cotidiano, usamos a linguagem para interação e formas de comunicação.

O excerto recortado traz a apresentação de uma característica teórica seguida da indicação de referência de onde foi retirada, de um dos textos da coletânea. Ligada por uma vírgula, o professor em formação apresenta o exemplo seguido da textualização da relação entre característica e exercício do livro didático. O excerto termina dando acabamento à compreensão da característica teórica levantada. Essa retomada da característica se dá no nível lexical, através da idéia de uso da linguagem para interação de diversas formas. Se na análise microgenérica o participante apresenta o gesto de interpretação através da textualização da relação entre característica teórica e exercício, na análise macrogenérica o que temos é a manifestação do embate de vozes discursivas no texto. Assim como Bakhtin (2010) descreve a língua como uma arena, o participante confronta e negocia sentidos a partir da recuperação, da citação ou da participação, em seu texto das vozes que ele recupera.

Ainda para a análise macrogenérica, a relação pode ser o local onde a interação de fato acontece, pois é nela que estão manifestos os indícios de ligação da teoria ao exemplo. As vozes que participam da gênese da interpretação compõem também a ligação entre o contexto de produção e o texto-resposta produzido. Os textos da coletânea são as vozes que legitimam as características teóricas levantadas em prol da explicitação do exercício do livro didático como sendo pertencente a uma determinada concepção de linguagem. No excerto analisado, trata-se do jogo entre o que explica Cazarin (1995) e a compreensão disso por parte do produtor do texto-resposta, através da associação com o exercício do livro didático.

A expressão individual do participante está manifesta no estilo dele, na criatividade para elaborar um arranjo que extrapolasse a orientação do texto-questão e ainda assim se configurasse como um texto-resposta adequado. Propomos que a próxima observação aborde a continuação desse excerto para focarmos na expressão estilística.

Dessa forma o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso, da funcionalidade dos elementos gramaticais (CAZARIM, 1995) ou seja, por mais que tenhamos uma linguagem diversificada, não abandonamos o uso da gramática. No número três do exercício “Agora leia os pares de orações”, as frases estão escritas de duas formas diferentes, mas com o mesmo significado, possibilita ao aluno o contato com os vários modos de falar/escrever a serem utilizados de acordo com a situação de uso (PERFEITO, 2005). Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido.

A organização microgenérica do excerto é apresentada na seguinte fórmula: uma característica teórica seguida de sua indicação de referência. Depois, a apresentação de um excerto do exercício seguido de uma relação produzida entre os elementos investigados na sequência e a voz de outro autor retirado da coletânea. O excerto é finalizado com um prolongamento da relação, uma explicação dessa relação com as próprias palavras do produtor do texto-resposta. Dessa forma, o que se configura é um planejamento de escrita diferente do que foi orientado no texto-questão, e, no entanto, tão eficiente quanto os excertos analisados de produções dos outros professores em formação. Empenhamo-nos, aqui, a explicitar essa eficiência através de uma abordagem no viés macrogenérico.

Na perspectiva discursiva, a estratégia de produção da relação baseada também em um recorte da coletânea de textos atribui o mesmo sentido de autoridade expresso pela indicação de referência feita na característica teórica escolhida. Nas mãos deste professor em formação, Cazarin apresenta uma característica da teoria que justifica o exercício como adepto da concepção de linguagem como interação, e a explicitação dessa relação acontece por meio do apoio buscado em Perfeito. O resultado é que a relação produzida ganha dois tons: o primeiro é o de legitimidade do raciocínio, uma vez que foi recuperado dos textos da coletânea, e o segundo é a explicação feita pelo próprio produtor do texto, justificando o engate realizado por ele, como vemos em *“Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido”*. O projeto de discurso central, relacionar interpretativamente o exercício do livro didático a aspectos teóricos, ocorre com sucesso neste caso também, embora, assim como as outras análises indicaram, o nível de interpretação seja baixo.

Para finalizar a leitura analítica desse texto-resposta, agora que conhecemos a capacidade criativa do Participante, refletida em seu estilo de arranjar os elementos solicitados, recuperamos a última parte de seu texto, em que não se configura uma relação direta entre exercício do livro didático e característica teórica, comprometendo seu projeto de discurso e, também, a ação do gênero discursivo utilizado para tanto.

Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005) ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo. Assim o indivíduo é permeado e constituído pelos discursos circundantes, instaurando-se pela linguagem, e constrói uma linguagem oral ou escrita que não é só sua. (PERFEITO, 2005) mas de uma forma que possa interagir e ser entendido por todos falantes.

A sequência é produzida a partir de uma estruturação não familiar ao que o texto-questão orienta. Temos, neste caso, a característica que consideramos não existir a relação entre característica teórica e o exercício de modo explícito. Na verdade, o mesmo

mecanismo que foi utilizado para a produção da interpretação anterior foi utilizado aqui. O diálogo entre a característica e o exercício está presente na última citação levantada de forma muito tênue, sugerindo um nível bastante baixo de interpretação. O que temos, na verdade, é a manifestação da interpretação no campo discursivo, um reflexo dele, ainda que no nível inconsciente, ou não formalizado pela linguagem. Podemos agrupar as seguintes leituras: em *“Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005)”* os termos heterogeneidade do sujeito se recuperam com a constituição do sujeito pelos discursos que o circundam, mas esse tópico não se refere ao *“ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo.”* Não tratam do mesmo tópico, não exaurem o tema na mesma direção. Existe, aqui, um descompasso entre os objetivos comunicativos que podem ser realizados através do gênero discursivo questão interpretativa e o excerto analisado.

Se o contexto em que a produção do texto-resposta se insere é de aprendizagem do gênero discursivo e concomitante avaliação do conteúdo da ementa da disciplina abordado, um dos objetivos da produção do texto-resposta é a explicitação de uma leitura no nível interpretativo. No entanto, essa leitura deve estar aparente no texto-resposta, e não deve ser deduzida a partir do que o professor em formação escreve. Neste caso, podemos deduzir que houve interpretação, mas ela não está manifesta textualmente em sua produção. Isso exemplifica como um aspecto discursivo pode não estar em primeiro plano na produção analisada. Apresentamos outra possibilidade de leitura: em *“Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005)”*, os termos relação do autor dos textos com o outro podem ser recuperados pela construção da linguagem mútua que permite a mútua compreensão. Neste caso, aproximamo-nos de *“ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo.”* No entanto, essa aproximação é parcial em relação à característica proposta no início do excerto.

O olhar macrogenérico passa aqui pelo filtro das teorias de leitura. O professor em formação ainda não se apropriou desse arcabouço teórico, o que se reflete em sua capacidade de produzir interpretações a partir dele. É possível que o ponto escolhido como característica teórica ainda não seja de domínio do Participante 38, e que isso implica a não realização satisfatória de uma leitura interpretativa. Os discursos mobilizados pelo produtor do texto não se encontram nem dialogam, mas se esbarram no gesto interpretativo.

A nova estratégia que acabamos de verificar na produção escrita do Participante 38 é resultante de um projeto de discurso também com algumas diferenças em relação ao que foi proposto no texto-questão. De um modo geral, o Participante 38 apropriou-se dos elementos solicitados para produzir suas interpretações de modo direto. Se compararmos com o

Participante 27, vemos que este revelou uma relação quase que estruturada na apresentação de dois elementos e a mistura deles, característica + exercício = relação; enquanto aquele utiliza os elementos na construção de uma idéia única, apresentada e exemplificada. O tom de comprovação científica que existe no estilo do Participante 27 se difere da agregação dos elementos para a construção direta da interpretação. É importante ressaltar que a interpretação emerge em ambos os contextos, e que não existe um percurso único considerado a resposta correta, mas o que se pode ver é a produção de textos-respostas que variam sua pertinência em relação à interpretação que efetuam dos elementos solicitados.

A partir das análises que realizamos, podemos depreender que o gênero discursivo questão interpretativa permite que sejam conjugados os saberes, as vozes, os textos duelísticos não só nos moldes propostos pelo texto-questão, mas também de acordo com a expressão estilística do produtor do texto-resposta. A análise que se segue vem comprovar esse fato. Apresentamos o texto do Participante 11, que apresenta uma produção mais autônoma em relação ao texto-questão sem, no entanto, ignorar-lhe o projeto de discurso.

PARTICIPANTE 11

Na atividade sugerida no livro Novo diálogo, de Gordilho Beltrão da sexta série, observa-se que o trabalho com a gramática não é feito de maneira imposta com o objetivo de impor o que é certo ou errado, mas sim com a intenção de apresentar ao aluno outras formas de falar e escrever, neste caso a norma padrão culta. Zanini (1999), nos lembra que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos. Sob o mesmo ponto de vista, Paraná (2008) nos esclarece que a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Para exemplificar essas características, temos o exercício três que apresenta as frases, “Eu amo Fernanda”, e “Eu a amo”, o autor procura mostrar que existem mais de uma forma de se escrever a mesma oração. Cabe ao indivíduo escolher a maneira mais adequada a situação de uso (Perfeito, 2005). Desta forma, o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos (Paraná, 2008). Ao exercitar a gramática fazendo o uso de um cartão, Beltrão trabalha com o aluno, um texto que está presente em seu cotidiano, considerando assim a realidade social deste. Já que na concepção interativa, conforme aponta Zanini (1999), quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto de história. Fazendo uso desse recurso (uso de cartão), o autor foge dos textos convencionais e o educando aprende sobre classes gramaticais e função sintática sobre uma perspectiva real de uso. Analisando os três exercícios percebemos que a gramática é introduzida aos poucos, primeiramente trabalha-se a leitura no exercício um, no exercício dois a interpretação, e só no três insere-se mais explicitamente a gramática, levando gradualmente o aluno a refletir sobre a sua própria linguagem.

O Participante 11 não produziu todos os elementos solicitados pelo texto-questão da atividade. Além disso, a proposta de arranjo do texto-questão também não foi contemplada nesta produção textual. O que temos aqui é um texto que mostra, pela maneira como foi composta, que seu produtor encontra-se em um nível de maturidade de leitura e escrita superior ao dos outros textos analisados sem, contudo, comprometer a produção de seu texto-resposta. A produção textual do Participante 11 conta com a exploração de duas características, devidamente encadeadas no texto. A primeira discute a variação linguística dentro do ambiente escolar, e a segunda trata da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Ambas as características estão suportadas por indicações de referência aos textos da coletânea. Para ambos pontos teóricos ressaltados, o Participante 11 produziu relação entre teoria e exercício do livro didático, com a diferença que somente no primeiro caso houve o uso de exemplificação. Passamos, a seguir, a uma análise mais detalhada de cada uma das partes.

Na atividade sugerida no livro Novo diálogo, de Gordilho Beltrão da sexta série, observa-se que o trabalho com a gramática não é feito de maneira imposta com o objetivo de impor o que é certo ou errado, mas sim com a intenção de apresentar ao aluno outras formas de falar e escrever, neste caso a norma padrão culta. Zanini (1999), nos lembra que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos. Sob o mesmo ponto de vista, Paraná (2008) nos esclarece que a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Para exemplificar essas características, temos o exercício três que apresenta as frases, “Eu amo Fernanda”, e “Eu a amo”, o autor procura mostrar que existem mais de uma forma de se escrever a mesma oração. Cabe ao indivíduo escolher a maneira mais adequada a situação de uso (Perfeito, 2005).

Depois da delimitação tópica no início da produção, estabelecendo o diálogo entre texto-resposta e texto-questão, e por consequência o gênero discursivo questão interpretativa e o contexto em que ocorre, o professor em formação inicia a discussão da primeira característica teórica pela relação. Ou seja, o Participante 11 inicia suas explanações com uma observação sobre o exercício do livro didático, fazendo-a encontrar-se com a característica teórica retirada de Zanini (1999) e Paraná (2008). Assim, ele lê interpretativamente o exercício, e depois aponta o critério teórico utilizado para a produção da relação. Dando continuidade com a apresentação de um exemplo, o Participante 11 prossegue explorando a relação entre a característica teórica ressaltada e o exercício do livro didático.

Na perspectiva macrogenérica, o arranjo realizado pelo professor em formação denuncia a leitura madura que tem através de seu texto. Ele mobiliza o conteúdo teórico de modo a dar sustentação às relações que ele produziu. Diferentemente do que havíamos

notado em outras produções, a referência deixa de ser um apoio teórico para funcionar como um confirmador das relações estabelecidas. Assim, o produtor do texto demonstra seu domínio teórico não na mera escolha que faz do ponto que deseja ressaltar em sua produção, mas na maneira como usa esse fator veracidade dentro de seu texto-resposta. Aqui, o participante utiliza a referência e a característica teórica para dar força à relação que ele produziu. Nos outros textos, o que observamos é que os participantes pareciam montar numa arena imaginária dois oponentes, que constituem a batalha: a voz do autor da coletânea, devidamente referenciado, e a voz do autor do livro didático, representado pelo exemplo. O duelo entre os integrantes acontece no decorrer da relação produzida textualmente. Assim, para o Participante 11, o gênero questão interpretativa o colocou na posição de assumir um determinado aspecto teórico, lembrando que esse assumir recebe o apoio da referência, e a partir dessa posição assumida ler interpretativamente o exercício. Na perspectiva microgenérica, podemos encontrar como manifestação decorrente disso a habilidade reconhecida no texto-resposta analisado, que inicia e termina sua abordagem da característica teórica pela produção das relações que ele estabeleceu entre a teoria e o exercício.

É importante ressaltar que não foi solicitada a referência de autores da coletânea na apresentação da relação estabelecida entre as partes. No entanto, seu uso, como ocorre no fim do excerto apresentado, foi adaptado, ou seja, foi-lhe atribuído outro papel a desempenhar ainda no plano de discurso, de modo a ressaltar o domínio teórico por parte do professor em formação.

O excerto apresentado mostra um arranjo diferente dos que foram até aqui explorados. O domínio teórico e da língua escrita dos quais o Participante 11 goza estabelecem nuances no estilo sem, no entanto, alterar aspectos da forma composicional, ou do tema em si. Ainda que o arranjo apresentado seja distinto dos demais analisados, ele se forma a partir da conjugação dos elementos solicitados. O segundo excerto retirado do texto desse participante nos coloca frente a uma estratégia relacionada à apresentação do exemplo retirado do exercício do livro didático.

Já que na concepção interativa, conforme aponta Zanini (1999), quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto de história. Fazendo uso desse recurso (uso de cartão), o autor foge dos textos convencionais e o educando aprende sobre classes gramaticais e função sintática sobre uma perspectiva real de uso. Analisando os três exercícios percebemos que a gramática é introduzida aos poucos, primeiramente trabalha-se a leitura no exercício um, no exercício dois a interpretação, e só no três insere-se mais explicitamente a gramática, levando gradualmente o aluno a refletir sobre a sua própria linguagem.

A segunda característica teórica apresentada pelo Participante 11, focada no aspecto sócio-histórico da linguagem, e referenciada a Zanini, é seguida da produção da relação

entre exercício e teoria. É interessante observar que neste excerto não temos a presença da citação direta de um exemplo retirado do exercício analisado. No entanto, ele tem sua presença marcada no texto por meio de escolhas como “*uso de cartão*” e “*classes gramaticais*”. Assim, a própria relação produzida entre os elementos dá conta, textualmente, de fazer a referência ao exercício, numa perspectiva microgenérica, e, discursivamente, de explicar teoricamente a orientação teórica do exercício. No fim do excerto, o Participante 11 propõe um olhar para o exercício do livro didático de modo mais panorâmico, abordando-o como um todo, estabelecendo uma relação lógica entre as atividades um, dois e três do exercício do livro. Quando o professor em formação trata da constituição sócio-discursiva do sujeito, ele lê interpretativamente a sequência de atividades através de um critério que visa abordar o cartão primeiro com uma leitura orientada na direção das reflexões gramaticais.

Se, na análise quantitativa, vemos que a relação entre características teóricas concentra a expressão central da interpretação solicitada pelo texto-questão, seguida da escolha do excerto que melhor exemplifica a teoria recuperada na escrita. Essa exemplificação conta com níveis baixos de interpretação ainda antes do momento da escrita que, em geral, se efetiva na produção da relação. Vimos que a falta da produção da relação prejudica a produção do texto-resposta do gênero questão interpretativa, como é o caso do Participante 38. Por outro lado, a falta da explicitação do excerto do exercício do livro didático não prejudica a produção da leitura interpretativa. Isso, na contramão, confirma aquilo que foi levantado na análise quantitativa: a natureza do exemplo é mista, tendo origem tanto numa leitura de nível interpretativo quanto de nível de compreensão.

Observando o texto-resposta do Participante 11 como um todo, também observamos alguns pontos diferentes em relação às outras produções analisadas. Enquanto os textos anteriormente analisados moldaram-se segundo o esforço de produzir cinco gestos interpretativos para um mesmo texto-resposta, o Participante 11 ocupou-se em produzir uma leitura interpretativa a partir de dois pontos teóricos que estão diretamente relacionados. Essa postura, tomada no projeto de enunciação, resultou em um texto cuja progressão dá um acabamento no texto todo como um ponto a ser discutido, e não o mesmo ponto várias vezes.

Do ponto de vista da produção da leitura interpretativa, o arranjo distinto do orientado pelo texto-questão também frutificou em um texto adequadamente produzido para satisfazer os requisitos da atividade escrita. Como notado, a profundidade da interpretação mostrou-se nesse caso em que o participante também mostrou maior domínio dos aspectos teóricos levantados. No mesmo sentido, entendemos que problemas na produção da relação também podem apontar falhas ou a não proficiência dessa modalidade de leitura.

A análise dos textos que produziram parcialmente os elementos solicitados ocorreu com maior ênfase no plano microgenérico. A intenção dessa investigação foi a de verificar como

ocorreu o desenvolvimento da interpretação quando não se seguiu exatamente o que foi orientado no texto-questão. O Participante 38 nos apontou que novos arranjos podem funcionar, assim como também podem falhar na missão de transparecer a interpretação. Já o Participante 11 mostrou domínio da teoria e também novos arranjos dos elementos solicitados, apresentando boas leituras interpretativas do exercício do livro didático. Verificamos, nesse contexto, que a interpretação depende mais do domínio teórico por parte do produtor do texto-resposta do que o arranjo propriamente dito que ele faz dos elementos produzidos. Esses arranjos, ao que nos parece, respondem a fatores relacionados ao projeto de discurso, que se reflete mais efetivamente no nível do estilo. As análises a seguir exploram duas produções que não observaram a necessidade da relação entre característica e livro didático para a produção do texto-resposta.

3.3.4 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS SEM A RELAÇÃO

Os textos selecionados para compor essa análise são exemplos das duas principais estratégias utilizadas para a escrita sem a relação solicitada. Lembramos que o objeto da análise dos dois primeiros textos-respostas focou de modo enfático aspectos macrogenéricos de produções que cumpriram completamente o que foi solicitado no texto-questão. O par de produções que viemos de analisar retratam textos-respostas parcialmente produzidos, com oscilações na apresentação das relações entre característica e exercício do livro didático. Nas próximas análises, buscamos compreender como a ausência da dinâmica da relação entre os elementos prejudica a produção de um texto-resposta adequado. Os professores em formação que representam esse grupo são o Participante 15 e o 31.

PARTICIPANTE 15

No identificando do livro *Novo diálogo: Língua Portuguesa* de E. S. Beltrão e T. Gordilho da 6ª série e 7º ano, publicado em São Paulo, da editora FTD do ano de 2006 contém concepção de linguagem no ensino de língua materna.

Cazarin (1995), defende que na concepção de linguagem interacionista a preocupação está no “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica” e “não apenas ao conhecimento da gramática”. Também fala que essa é dirigida para “interlocutores concretos (não necessariamente presentes)”. Para Cazarin, essa concepção ao dar exemplos no exercício faz com que ocorra a localização e solução de problemas de estrutura textual apontados pelo professor, tendo o estudo linguístico sob qualquer texto.

Assim como Cazarin (1995), Paraná (2008) considera que os interlocutores também são importantes, para desenvolver o uso da língua escrita em situações de práticas sociais.

Para Paraná (2008) a capacidade de pensamento crítico vem por meio da leitura, propiciando acesso a ferramentas de expressão para o leitor.

Como Perfeito (2005) cita de Brasil (1998), e nos ensina que ao conceber a linguagem como forma de interação significa tê-la como uma ação orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais.

Perfeito (2005), Koch (2002) e Travaglia (1996) falam que a linguagem de interação é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, pois realizações, o diálogo, assim, se torna característica desse tipo de linguagem.

No identificando traz algumas frases que dão idéia de aprendizagem com interação sendo elas: “Leia-o”; “responda”; Agora, leia os pares de orações”; “Que palavras substituem; “Que função sintática esses termos exercem”; “Justifique”; todas elas dão idéia que o autor está conversando com o leitor.

A primeira característica que chamamos atenção é a mobilização de várias referências de textos da coletânea, mostrando leitura desse material. A busca recorrente dos autores da coletânea reflete a quantidade de informações que são adicionadas aos textos. Contudo, o professor em formação não explora esse conteúdo que inseriu em seu texto-resposta, tornando-o uma lista de características da concepção de linguagem como interação. Macrogenericamente, o produtor do texto invoca outras vozes para a constituição de sua resposta. Ainda que a polifonia e a heterogeneidade sejam aspectos inerentes ao gênero discursivo, o que temos nesse texto é que eles não possuem uma função específica. Neste caso, as características teóricas são apenas citadas, as vozes do outro são apenas chamadas, mas não são empregadas, não são utilizadas, não contribuem para a realização do projeto de discurso do texto-resposta. Essa dispersão pode ser percebida no próprio acabamento do texto, que foi feito de modo a deixar em uma redoma, entre a apresentação do tópico a ser interpretado e a citação dos exemplos, todas as características juntas. Quando elas não são aproveitadas no texto, quando não são aliadas ao exercício de modo a produzir uma relação, elas como que pairam na escrita, sem destino ou objetivo no corpo do texto.

Desse modo, não existe presente uma voz que demonstra domínio sobre a teoria ou sobre a leitura interpretativa. Apoiado na forma composicional, o professor em formação levantou as características e apresentou alguns excertos do exercício do livro didático, mas não conseguiu dar ao seu texto-resposta uma exauribilidade que correspondesse às expectativas criadas pelo texto-questão. Em outras palavras, o texto-resposta não é adequado ao texto-questão, pois não se afinam no quesito exauribilidade. Lembramos que os gêneros secundários tem uma exauribilidade que representa um recorte específico do objeto semântico-objetal, como ensina Bakhtin (2010), gerando uma exauribilidade específica orientada pelo projeto de discurso. No texto-resposta analisado, a exauribilidade foca, basicamente em dois eixos. O primeiro é a crítica, como em *“Cazarin (1995), defende que na concepção de linguagem interacionista a preocupação está no “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica” e “não apenas ao conhecimento da gramática” e “Para Paraná (2008) a capacidade de pensamento crítico vem por meio da leitura, propiciando acesso a ferramentas de expressão para o leitor”*. O segundo eixo catalisa

“Assim como Cazarin (1995), Paraná (2008) considera que os interlocutores também são importantes, para desenvolver o uso da língua escrita em situações de práticas sociais” e “Como Perfeito (2005) cita de Brasil (1998), e nos ensina que ao conceber a linguagem como forma de interação significa tê-la como uma ação orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais”.

O Participante 15 recuperou através da citação direta os autores da coletânea e apresentou as percepções teóricas a partir deles. Configurou-se, desse modo, uma responsividade em relação aos textos da coletânea. No entanto, o texto-resposta não apresenta o mesmo acabamento que permita que ele seja responsivamente ativo em relação ao texto-questão. Isso acontece porque o participante não produziu as relações entre a característica teórica e o exercício do livro didático. A mesma estratégia utilizada para o elencamento das características teóricas foi utilizada para as citações dos exemplos: *“No identificando traz algumas frases que dão idéia de aprendizagem com interação sendo elas: “Leia-o”; “responda”; Agora, leia os pares de orações”; “Que palavras substituem; “Que função sintática esses termos exercem”; “Justifique”; todas elas dão idéia que o autor está conversando com o leitor”.*

A compreensão de interação que depreendemos que o Participante faz está relacionada à performatividade do enunciado, através de textos-questões precisos, de ordens expressas que culminam ações de ordem prática, como ler, responder, justificar, etc. Não podemos afirmar que o Participante 15 produziu uma relação direta com os exemplos citados. Ainda que possamos compreender a lista de excertos do exercício do livro didático a partir dos dois eixos centrais, não podemos declarar que essa relação é clara para o produtor do texto. A relação possível entre os elementos não está presente no texto, e a voz do professor em formação sobressai apenas no estilo. Percebemos que as características levantadas indicam a realização da leitura, mas seu texto como um todo não traz as interpretações que ele realizou para os níveis mais superficiais de sua escrita.

O gênero questão interpretativa possui uma finalidade, impressa em seu projeto de discurso: realizar a interpretação de um texto a partir de outro, mostrando tanto domínio dos textos envolvidos quanto domínio da interpretação. O texto-resposta não cumpriu a exauribilidade específica, não produz essas relações, o professor em formação acabou produzindo um texto que não se sustenta na cadeia da comunicação verbal. Ainda que tudo isso possa ser depreendido a partir da análise, ressaltamos que o papel da relação é destacar os procedimentos interpretativos, mas não apresentá-la não tira todo o valor interpretativo de seu texto. Como a análise quantitativa apontou, os exemplos podem ser entendidos de natureza mista, pois basta uma identificação visual para reconhecê-lo, mas uma leitura interpretativa para recortá-lo segundo alguma perspectiva. Se os excertos apresentados podem ser agrupados segundo o critério da performatividade verbal, então

houve um critério para o levantamento deles. Esse critério, por não corresponder diretamente a nenhum dos eixos citados, não propicia a relação entre teoria e exercício.

Vimos, com essa análise, que o projeto de discurso não se efetiva devido a ausência da interpretação, da relação entre os elementos solicitados no texto-questão. Desse modo, as vozes que compõem a heterogeneidade típica dos enunciados ficam soltas no texto porque elas não são abordadas de maneira a produzirem ou ressaltarem uma interpretação. Esse pode ser um reflexo da inabilidade do participante em produzir leituras interpretativas. No entanto, vimos que a valorização da exauribilidade específica que faz o produtor do texto-resposta mostra que ele não tem familiaridade com o assunto, que ele não está interpelado por esse discurso de modo a utilizá-lo adequadamente em seus projetos de discurso. Essa não familiaridade se reflete no nível microgenérico, na apresentação do tópico, em que o participante afirma que o livro didático contém concepção de linguagem *“No identificando do livro Novo diálogo: Língua Portuguesa de E. S. Beltrão e T. Gordilho da 6ª série e 7º ano, publicado em São Paulo, da editora FTD do ano de 2006 contém concepção de linguagem no ensino de língua materna.”*

O texto-resposta que analisamos a seguir também não apresenta relações satisfatórias para a exauribilidade específica requerida no texto-questão. No entanto, a relação que o Participante tem com a teoria permite-lhe outro arranjo textual. Transcrevemos aqui o texto-resposta do Participante 31.

PARTICIPANTE 31

O exercício de BELTRÃO, E. S. GORDILHO (2006) enquadra-se na concepção de linguagem interacionista por possuir algumas características:

De acordo com Perfeito (2005) a primeira característica cita que a leitura é vista como co-produtora de sentidos, ou seja, através da leitura, o aluno estimula outros sentidos que o levarão a interpretação do que se pede o enunciado, como no exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

A segunda característica conforme ensina Perfeito (2005) entende em decorrência que, embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado. Portanto, é necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício, exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”

Na terceira característica de acordo com Perfeito (2005), o ato de ler não se trata de um mero transporte das informações do texto à mente do leitor, de um decifrar de sinais, de repetição de saber, mas que o leitor, através de artefatos textuais, imprime sua interpretação, sua marca pessoal. Dessa forma, a interpretação do aluno é subjetiva, porém, é necessário que ele saiba decodificar elementos essenciais no texto que o levarão a resposta pretendida do exercício, conforme o exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. b) Que palavras, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?”

A quarta característica conforme ensina Eco (1993) no texto da Perfeito (2005), defende que um texto pode ter mais de um sentido, mas isso não significa que possa

admitir todos. Portanto, o aluno pode interpretar o texto em diversos sentidos, porém, é necessário saber qual é a maneira correta que o enunciado propõe, como por exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda: a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

Na quinta e última característica de acordo com Geraldini (1997) no texto da Perfeito (2005), cita que o texto não tem sentido fixo e único, contudo o leitor não pode ser visto como categoria única no processo dialogal, ou seja, existem vários tipos de leitura de um texto, o aluno tem por obrigação compreender essas formas, não ficando preso a só um tipo de interpretação, como no exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”.

Dessa forma, o aluno tem várias possibilidades de leitura do cartão.

O projeto de discurso que temos na produção analisada aproxima-se em muito do projeto delimitado pelo texto-questão. Podemos ver que o participante produziu seu texto fazendo referência às vozes que o compõem, sempre de modo explícito, direto, através de citações diretas entre aspas. Isso coloca o produtor do texto-resposta ainda como inábil no que diz respeito à mobilização dos saberes pretendidos para a produção de um texto-resposta adequado.

Numa visão panorâmica, vemos que o produtor em pauta tenta exaurir o objeto de acordo com os critérios estabelecidos no texto-questão. A característica teórica é apresentada de modo que ela tenha respaldo teórico oferecido pela referência, elemento também solicitado pelo texto-questão e também associada indiretamente a fragmentos do exercício do livro didático. O que ocorreu neste texto-resposta é que, no lugar de produzir a relação entre os pontos, o Participante 31 produziu uma explicação da característica teórica, emendando-a diretamente ao exercício, além de, também, ligar a explicitação teórica direta ao exemplo. Para melhor observar os aspectos relacionados a essas escolhas, transcrevemos o início do texto:

De acordo com Perfeito (2005) a primeira característica cita que a leitura é vista como co-produtora de sentidos, ou seja, através da leitura, o aluno estimula outros sentidos que o levarão a interpretação do que se pede o enunciado, como no exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

A segunda característica conforme ensina Perfeito (2005) entende em decorrência que, embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado. Portanto, é necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício, exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”

Quando o participante apresenta a primeira característica, ele a encadeia diretamente com o exemplo retirado do exercício do livro didático. No segundo parágrafo, o autor do texto-resposta expõe a característica teórica seguida de uma explicação, “Portanto, é

necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício...” para depois engatar o excerto do exercício que serviu de exemplo. O que podemos verificar nesses exemplos é que a pertinência entre o exemplo apresentado e a característica levantada pertence ao universo da interpretação do produtor do texto-resposta. Nestes casos, não foram produzidas as relações que estabelecem como a lógica entre esses elementos funciona, ou seja, não foram produzidos os elementos que apontam a interpretação do professor em formação, o que rompe com o projeto de discurso presente nesse gênero discursivo.

Não somente nos dois exemplos citados, mas ao longo de todo o texto analisado, não pudemos atestar a relação sugerida pelo produtor do texto-resposta. Isso aconteceu porque as relações que deveriam estabelecer essa conexão não foram produzidas e a interpretação não se apresentou de modo explícito, como esperava-se.

A estratégia utilizada pelo Participante 31 de explicar o conteúdo teórico não é diferente do que já vimos em outros momentos da análise qualitativa. O Participante 27 utilizou a mesma estratégia em resposta a um contexto macrogenérico: avaliação do domínio teórico por parte do professor em formação. A diferença principal entre os dois participantes é justamente a apresentação da relação, pois é ela que legitima também esse esforço de explicação da teoria. Ou seja, sem a relação produzida, não é possível ainda afirmar que o texto-resposta possa dar conta de corresponder aos projetos de discurso do texto-questão. Isso nos coloca frente a uma delimitação daquilo que se configura como essencial para a produção de um texto-resposta adequado: a escrita da relação entre as partes propostas pelo texto-questão.

Para abordar como os textos-respostas dos Participantes 15 e 31 se diferem tendo ambos a falta do mesmo elemento, propomos uma observação a partir do acabamento que cada um empregou. Além de implicações de estilo e da valorização que o produtor tem do objeto alvo – a interpretação, o acabamento também transparece a familiaridade que o produtor do texto-resposta tem com o tópico que visou interpretar. O Participante 15 apresentou todas as características teóricas em um único agrupamento, anulando qualquer vestígio de raciocínio sobre o que aquelas características significavam. Já o Participante 31 apresentou explicações acerca dos pontos teóricos selecionados. Ainda que apresentem estratégias diferentes, nenhum deles pôde obter êxito na produção porque o elemento central não se fez presente: a relação.

A análise dos dois últimos textos-respostas visou observar a dinâmica macrogenérica elaborada que resultou nas produções sem a presença da relação entre característica e exercício. Pudemos verificar que a ausência desse elemento, independente do domínio que o produtor possa haver do conteúdo abordado, do tópico delimitado, não gera um texto-resposta adequado ao que se pretende realizar através do gênero discursivo questão

interpretativa. Desse modo, ficam ressaltados os aspectos que levantamos nas análises dos que produziram tanto completamente quanto parcialmente os elementos solicitados pelo texto-questão. Passamos, a seguir, para uma breve agregação das análises em prol do nosso objetivo central: caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa.

Os resultados que encontramos a partir das análises propostas estão organizados de modo a contemplar o projeto de discurso por trás de nossa metodologia. Em primeiro lugar, a análise quantitativa mostrou que os elementos solicitados podem ser compreendidos em dois grupos, recortados a partir do nível de leitura necessário para sua produção escrita. O nível da compreensão agrupa os elementos característica teórica e referenciação do texto da coletânea. O nível da interpretação é a delimitação da relação entre a característica teórica e o exercício do livro didático. Este elemento acaba por participar parcialmente dos dois grupos, pois ele já está dado pelo livro didático e selecionado pelo texto-questão. Ele também se coloca como parte da interpretação porque a escolha de seu excerto para ser citado como exemplo é feita segundo o filtro da própria característica.

Na análise qualitativa, fizemos o recorte de seis textos: dois que realizaram completamente o que foi solicitado pelo texto-questão, dois que o realizaram parcialmente, e dois que realizaram o texto-resposta insatisfatoriamente. Para os dois primeiros, fizemos uma análise que visou observar a dinâmica macrogenérica que caracterizou o gênero discursivo questão interpretativa enquanto gênero, ligando-o à cadeia da comunicação verbal, em um nível microgenérico, e à cadeia discursiva, no macrogenérico, explicitando as cadeias de responsividade identificadas entre contexto e manifestação textual. O segundo par de produções textuais analisado é de textos-respostas parcialmente produzidos. Neste momento, realizamos uma análise mais focada nos elementos enunciativos do texto, numa perspectiva microgenérica, para compreender o funcionamento dos elementos solicitados dentro dos textos-respostas produzidos. Como a análise quantitativa apontou que os arranjos presentes no *corpus* eram mistos, pois não houve equivalência entre a quantidade de cada elemento produzido, dedicamos também esse espaço na análise para compreender a dinâmica dos arranjos e suas implicações relacionadas à (não) produção do elemento relação. As duas últimas análises voltam para o foco macrogenérico e microgenérico para compreender como a ausência do elemento relação pode prejudicar a produção textual ao ponto de descaracterizá-la como texto-resposta. Terminadas as análises, fazemos uma subseção para caracterização do gênero discursivo questão interpretativa.

3.3.5 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA

As caracterizações que apresentamos são frutos das análises quantitativa e qualitativo-interpretativa. É importante lembrar que o contexto da produção dos textos-respostas é o de formação docente inicial. Assim, estamos delimitando que tal contexto contribui para a determinação dessa ou daquela característica encontrada no *corpus*, a exemplo do texto-questão aparecer com várias instruções de produção do texto-resposta. Desse modo, a atividade que eles responderam demonstrou uma compreensão responsiva ativa em relação ao contexto em que foi aplicada.

O objetivo que impulsionou a análise visou a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa, de modo a conjugar três fatores: a constituição do gênero discursivo enquanto tal, o papel da interpretação em sua produção e as relações específicas estabelecidas com o contexto de produção – formação docente inicial. Para iniciarmos a caracterização, retomamos a relação do gênero discursivo com o contexto em que foi produzido.

O texto-questão mostra que, ao ser produzido, ele levou em conta seu interlocutor, o outro. Este, formado pelo grupo de professores em formação, justifica que o texto-questão apresentasse elementos instrucionais, em forma de produção de determinados elementos. Dessa maneira vemos como uma manifestação da responsividade ativa entre o texto-questão e o contexto em que ocorre. Se o texto-questão se mostra pertencente a um elo na cadeia discursiva, como afirma Bakhtin (2010), o texto-resposta deve levá-lo em conta, assim como o contexto de produção do texto-questão também foi considerado. Essa cadeia de enunciados se estabelece pelo elo formado por cada um dos enunciados. O texto-resposta, portanto, responde a um texto-questão produzido para professores em formação que ainda não dominavam o gênero discursivo aqui caracterizado. Isso justifica a presença nos textos-respostas dos elementos determinados no texto-questão.

O texto-questão determinou a produção dos seguintes elementos: característica teórica devidamente referenciada; relação entre essa característica e o exercício do livro didático; relação entre ambos com citação de exemplos do exercício. Os dados apontaram que existem algumas possibilidades de construção do texto a partir do arranjo desses elementos. A falta de algum deles também reorganiza o arranjo no texto-resposta. Também é possível ver pelos dados numéricos que os elementos solicitados se dividem em dois principais grupos: os que são produzidos a partir de uma leitura dos textos da coletânea no nível da compreensão, e os que são produzidos a partir da leitura no nível da interpretação. Para o primeiro grupo, elencam-se os elementos característica teórica e sua referenciação. O elemento relação entre característica e exercício é tipicamente produto do segundo grupo. A citação de exemplos trabalha em um nível ainda quase imperceptível de interpretação,

incutida na seleção dos excertos do exercício que comprovam a característica teórica ressaltada.

A produção do elemento relação foi a menos favorecida no *corpus*, indicando maior riqueza nos arranjos entre os elementos que foram produzidos. De qualquer forma, se o gênero discursivo questão interpretativa tem por objetivo a interpretação, então a não produção do elemento relação pode comprometer o texto-resposta. Assim, a relação se revela um elemento essencial na produção do professor em formação, cuja ausência pode tornar o texto-resposta inadequado ao texto-questão a que responde.

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem, podemos compreender como a exterioridade linguística deixa suas impressões nas produções de texto. Ao recuperarmos o contexto de formação docente inicial, podemos perceber que a não produção do elemento relação também é, em certo nível, uma resposta a esse contexto. Se estamos tratando de formação docente inicial, ainda no primeiro semestre do curso, é normal que eles ainda não tenham a habilidade de interpretar desenvolvida, ou que iniciem esse desenvolvimento a partir dos exercícios propostos por nós. No entanto, se é justamente a interpretação um dos motes do gênero discursivo discutido, o professor em formação orienta, já em seu projeto de discurso, uma estratégia textual que demonstre a aprendizagem do conteúdo.

O gênero discursivo questão interpretativa pode ser caracterizado pelo elemento central que o justifica: a relação entre as vozes determinadas pelo texto-questão. No caso de nossa pesquisa, a voz do autor do livro didático de onde foi coletado o exercício foco da análise, e as vozes que compõem a coletânea. Ou seja, o texto-resposta se manifesta responsivamente à voz do livro didático e às da coletânea. A voz desse texto-resposta é a do próprio participante que a produziu, sendo constituídas pelas vozes as quais responde. De acordo com Brait (2002), ao explorar a interação através de alguns textos do Círculo, o interdiscurso é a presença da história e da memória, “nem sempre explícitas na situação, mas sem dúvidas participantes ativas da produção de sentidos”. Se essas são as vozes que compõem a enunciação, e se essa interação entre os textos se dá de modo explícito, então, o gênero discursivo explora o teor interdiscursivo. A interpretação, neste raciocínio, é a sensibilidade que o produtor do texto-resposta tem em relação ao diálogo que esses textos estabelecem entre si. Sua escrita transparece sua própria voz, edificada a partir das vozes as quais ele responde. Ele mostra uma interpretação mais profunda à medida em que é sensível a esse diálogo. Se sua sensibilidade em relação ao interdiscurso é limitada, essa condição se reflete, por sua vez, como uma interpretação menos profunda. Desse modo, justifica-se que a relação seja o elemento de maior validade para legitimar o texto-resposta como adequado. O gênero discursivo questão interpretativa explora a sensibilidade dos interlocutores em relação ao interdiscurso.

A análise qualitativa tomou como um ponto de partida os dados encontrados por meio da análise quantitativa. Como já mostrado na primeira parte da análise, e enfatizado nesta segunda, lembramos que o Círculo de Bakhtin observa que a melhor maneira de se focar a linguagem é observá-la dentro de seu contexto de ocorrência, o que implica levar em conta a situação comunicativa que possibilita o uso da língua, bem como seus participantes que, por sua vez, pertencem a, ao mesmo tempo em que são pertencidos por, um grupo socialmente organizado. Sem essas condições, não é possível observar a linguagem sem que ela perca sua propriedade enunciativa.

A análise macrogenérica demonstrou como se estabelece o gênero discursivo questão interpretativa enquanto um gênero válido dentro de um contexto também válido. O principal eixo da teoria bakhtiniana é a linguagem em seu caráter dialógico. Por isso, os enunciados, como cita Bakhtin (2010), são sempre prenes de resposta. Os enunciados formados pelos textos da coletânea são respondidos pelo texto-resposta, de modo direto. Mas também são respondidos indiretamente pelo texto-questão. Se determinado artigo compõe a coletânea, o que temos é uma resposta a esse artigo no sentido de validá-lo, uma resposta que diz ao artigo revelando sua aceitação e veracidade por parte do produtor do texto-questão.

O texto-questão estabelece uma relação dialógica com os textos da coletânea, como acabamos de verificar, e também, como já averiguamos no início da caracterização, com o contexto em que ocorre. É assim que percebemos as redes que tecem a responsividade entre o gênero discursivo e seu contexto. Se o texto-questão é um enunciado que responde a outros enunciados no plano discursivo, o texto-resposta responde ao texto-questão, e também ao contexto. O contexto de formação docente permite que o objeto a ser interpretado, a teoria de concepções de linguagem, seja melhor explorado nas aulas de leitura. Neste momento, as respostas a esses textos começam a germinar. Resultados dessas reflexões permeiam o olhar interpretativo do professor em formação, o que estabelece a interpretação de modo típico dentro do contexto acadêmico. É nesse emaranhado de respostas que se constitui o gênero discursivo questão interpretativa. Para a análise macrogenérica, não deixamos de considerar esses fatores, que determinam em grande parte o projeto de discurso.

Jobim e Souza (1995) explica que os enunciados tomam como ponto de partida enunciados que o antecederam e os que podem suceder, pois cada enunciado é apenas um elo da cadeia da comunicação verbal. O texto-questão é um elo que encadeia, do lado dos textos que reponde, os textos da coletânea; do lado dos que ele desencadeia, o texto-resposta. Este, por sua vez, responde ao texto-questão e ao contexto dele também. O texto-resposta também é uma resposta ao projeto de discurso do elaborador do texto-questão. Se o professor regente quis saber o domínio do conteúdo teórico trabalhado e a capacidade de interpretação de sua turma, ele o fez através do gênero discursivo questão interpretativa. A

resposta que o projeto de discurso desencadeia é retirada do texto-resposta, que tem, enquanto enunciado, um projeto de discurso próprio, orientado pelo contexto de formação docente inicial. Em seu contexto, o professor em formação está em situação de avaliação pelo seu professor formador. É de interesse do aprendiz demonstrar o domínio conteudístico que tem, e também sua capacidade de interpretação. Portanto, ele adota uma atitude responsiva ativa, oferecendo aquilo que o texto-questão solicita.

Os gêneros discursivos são caracterizados por viabilizar a dinâmica social. Eles são apreendidos como o local da produção de sentidos, a estrutura para a ação social. O sujeito consegue intervir em um contexto a partir de seu enunciado, por sua vez materializado em um texto, correspondente a um determinado gênero discursivo que lhe possibilite tal intervenção. Eles não podem ser desvinculados do contexto social, cultural e histórico em que ocorrem, pois são frutos do trabalho coletivo e, portanto, social.

Bakhtin (2010) explica que o enunciado se manifesta no plano discursivo como um gênero. Assim, o enunciado toma a forma de um determinado gênero discursivo, de onde levantamos algumas características, destacadas no capítulo de análise. Tratamos do acabamento, da conclusibilidade e do projeto discursivo, inerentes ao gênero discutido. Para abordá-los, fazemos alusão primeiramente às palavras de Bakhtin: “Voltemos ao diálogo real. Como já dissemos, trata-se da forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. A alternância dos sujeitos do discurso (falantes), que determina os limites do enunciado, está aqui representada com excepcional evidência” (2010, p. 279). Pautados na citação do filósofo, emprestamos sua comparação com o diálogo real. O gênero discursivo questão interpretativa recupera essa forma arquitetônica que prevê a presença de dois enunciados, sendo uma réplica do outro numa cadeia discursiva.

Dentro dessa configuração arquitetônica, o texto-questão apresenta uma exauribilidade específica ao seu projeto de discurso, que é lançar a atividade a ser realizada, colocar a questão interpretativa para que o professor em formação a responda, e tratar do conteúdo de concepção de linguagem estudado. Assim, a exauribilidade específica configura uma questão interpretativa de modo a conjugar todos esses elementos. O texto-resposta, dessa forma, ao responder ao contexto do texto-questão, também dá conta de adotar uma atitude responsivamente ativa em relação ao contexto. O texto-questão delimita a interpretação a partir de um determinado tópico. Desse modo, o projeto de discurso do professor em formação, que tem um germen que precisa corresponder positivamente às expectativas do professor formador, tem seu acabamento orientado pela especificidade da exauribilidade proposta no texto-questão. O limite entre os dois enunciados, que determina a alternância dos sujeitos, pressupõe que existam elementos que deixam espaço para respostas. Este é um traço de que o gênero possui um todo acabado. Para Bakhtin,

Essa intencionalidade acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) interligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas e composicionais e de gênero do acabamento. (2010, p. 280)

Como já discutimos, a exauribilidade específica do texto-questão orienta a exauribilidade do texto-resposta. A vontade de discurso do professor em formação é confirmar que domina os requisitos selecionados para averiguação pelo professor formador. Como o texto-questão é pontual em seu acabamento, ele gera também um texto-resposta pontual. Isso determina a brevidade, juntamente com o acabamento do gênero, a conclusibilidade do enunciado através dos projetos de discurso do professor em formação e do professor formador.

A discussão que realizamos a partir das características do gênero discursivo enquanto enunciado demonstra como ele se relaciona intrinsecamente com o contexto de formação docente inicial e, dentro dele, com o interlocutor. Desse modo, verificamos que o gênero discursivo questão interpretativa pode ser equiparado a um enunciado porque carrega as mesmas características, e pode representar a dinâmica dialógica tão expressiva na concepção teórica do círculo de Bakhtin.

A análise macrogenérica também observou alguns elementos que caracterizam o gênero discursivo enquanto tal. Dentro da concepção bakhtiniana, o gênero pode ser compreendido a partir de seu tema, sua forma composicional e seu estilo. Se a forma composicional recupera a dinâmica padrão do diálogo, em que se encadeiam os enunciados questão e resposta, delimitados por um objetivo traçado no projeto de discurso, devidamente acabados de modo a exaurir especificamente o tópico, já temos então uma discussão a respeito do tema e da estrutura composicional. No entanto, gostaríamos de ressaltar algumas informações relacionadas à exauribilidade temática. Sua orientação tem a gênese no projeto de discurso. Dentro do contexto de formação docente, a questão interpretativa tem como tema a própria interpretação. Ela é direcionada pelo tópico concepções de linguagem. O tema pode ser compreendido da relação entre a esfera em que o gênero ocorre e o projeto de discurso. O professor em formação delimita o tema de seu texto-resposta partindo do projeto de discurso do texto-questão: averiguar a capacidade de interpretação a partir do tópico de concepções de linguagem.

Se a composição recupera a alternância típica dos diálogos reais, ela também recupera deles a especificidade temática, o recorte preciso do tópico tratado. Além disso, também reflete o estilo. Este por sua vez, estabelece com o contexto de formação docente que deve adotar uma postura oficial enquanto professor em formação, respeitando o uso da linguagem segundo ela é empregada na esfera em questão. O estilo também advém da valoração que o enunciador tem do objeto que exaure especificamente. Nesses termos,

temos uma expressão que ressalta mais as particularidades de cada participante na pesquisa, como pudemos averiguar na pesquisa qualitativo-interpretativa. O importante neste momento é ressaltar que o estilo desempenha um papel de eixo organizador do texto-questão que é reconhecido e acatado pelo texto-resposta. O professor em formação reconhece e acata também os valores presentes nos enunciados anteriores sobre o mesmo tópico. Essa é a dinâmica típica do estilo dentro do gênero discursivo.

As caracterizações delineadas fundam-se sob a perspectiva discursiva, privilegiada pela análise macrogenérica. A análise microgenérica nos permite caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa a partir dos textos-respostas coletados. O projeto de discurso é determinante para o arranjo escolhido pelo professor em formação. Se ele produziu a relação entre característica teórica e exercício do livro didático, é centrada nela que ele elabora seu arranjo. Primeiro apresenta a característica referenciada e depois a relaciona ao exercício, citando parte dele como exemplo, ou primeiro apresenta a característica referenciada e depois o excerto do exemplo, para que a relação explique o exercício a partir da característica teórica. Essas duas possibilidades foram identificadas nas análises de textos-respostas produzidos completamente.

As análises dos textos-respostas produzidos parcialmente nos aponta uma dinâmica que pertence mais à expressão do estilo e do projeto de discurso do professor em formação. As produções textuais analisadas mostraram também que a explicação da característica teórica escolhida pode acontecer sem, contudo, descaracterizar o gênero discursivo. Elas, na verdade, respondem ao projeto de discurso do professor formador, que é averiguar a aprendizagem do conteúdo teórico através da interpretação. Para dar força ao seu argumento de que domina o conteúdo teórico, alguns participantes associaram a apresentação da característica teórica a uma explicação e outros participantes associaram a explicação ao exercício. Nesta teia de possibilidades de combinação desse ou daquele arranjo, também devemos contar com a presença/ausência do elemento relação. Assim, quando temos uma característica suportada por uma explicação, seguida da relação com o exercício, vemos uma responsividade que manifesta textualmente as respostas discursivas ao projeto de discurso do texto-questão. Por outro lado, quando temos, por exemplo, a apresentação da característica seguida do exemplo e uma explicação do exemplo, vemos que ela apresenta manifestações de interpretação. No entanto, essas manifestações não são suficientemente apresentadas no nível mais superficial do texto para caracterizar o elemento como relação. Trata-se de uma tentativa de produção da relação, mostrando que o professor em formação também demonstra inabilidade no processo de interpretação.

Ainda na perspectiva microgenérica, analisamos dois textos-respostas que produziram parcialmente o que o texto-questão solicitou. Dessa vez, a parcialidade está na não produção do elemento relação. As análises mostraram que alguns professores em

formação encadearam os outros elementos que produziram, formando o texto-resposta deles. Outros utilizaram a explicação como estratégia para calçar o texto, no que diz respeito à atitude responsiva que toma em relação ao projeto de discurso do professor formador. Ainda que eles tenham mostrado criatividade na elaboração de estratégias que suprissem a ausência do elemento relação, nenhuma produção pôde ser considerada adequada ao texto-questão. A relação entre os outros elementos é a voz do professor em formação. Quando ele não a apresenta, ele se cala perante o projeto de discurso do professor formador.

A análise microgenérica nos possibilitou compreender como o texto se configura de modo a explicitar a interpretação do professor em formação. Ficou mostrado que o elemento relação é o central no texto-resposta. É ele que vai oferecer no nível superficial do texto-resposta o necessário para responder ao projeto de discurso do texto-questão.

O que podemos depreender é que a interpretação é fruto de uma leitura que extrapola os limites do texto. Em terras de tópicos desconhecidos, o ambiente para a interpretação mostrou-se menos favorável. Trata-se de estabelecer uma relação de sentido diretamente relacionada com outras informações, de outros lugares enunciativos, de outros textos, de outras vivências. A interpretação é a etapa que possibilita que o leitor posicione-se de maneira crítica àquilo que lê. Portanto, essa etapa pode apresentar mais informações a respeito do leitor do que a etapa da compreensão textual. O gênero discursivo questão interpretativa concebe, então, que a interpretação do produtor do texto-resposta esteja transparente, ou seja, no nível de compreensão de sua produção textual. Assim, para que o texto-resposta seja completo, é necessário que haja o percurso feito mentalmente para se chegar a uma resposta tida como ideal. Ou seja: o aluno deve apresentar as bases da compreensão, conduzir as inferências do texto e propor uma interpretação segundo seus conhecimentos. Sua escrita deve orientar o leitor a essa linha de raciocínio para obter êxito.

O presente capítulo teve por objetivo apresentar a análise realizada do *corpus* e apresentar as caracterizações do gênero discursivo questão interpretativa nos níveis macro e microgenéricos, de modo a cumprir os objetivos propostos na pesquisa.

CONCLUSÃO

Com as novas orientações oficiais, determinadas pela LDBEN (BRASIL, 2010), pelo Parecer 9, pelo Parecer 429, pelos PCN do ensino fundamental, os PCN do ensino médio e as DCE, a respeito da formação docente e sua prática na educação básica, ficam claras as pontes bakhtinianas estabelecidas em relação às orientações sobre a formação e a prática docentes. Os documentos oficiais referentes à prática docente do profissional de Letras para a educação básica apresentam em comum como orientação científica a teoria da enunciação e do gênero do discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin, ressaltando a importância da adoção de um trabalho que considere o texto como eixo central do ensino de Língua Portuguesa.

A partir das discussões a respeito dos estudos com gêneros discursivos no contexto educacional, nossa pesquisa propôs uma abordagem do gênero questão interpretativa no contexto da formação docente inicial. Traçamos como objetivo principal a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial, restringindo a pesquisa ao primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras Português Única, da UEM. Para responder ao objetivo geral de nossa pesquisa, determinamos – na mesma medida em que o gênero também determina – alguns objetivos específicos, cujos resultados apresentamos a seguir.

O primeiro objetivo específico foi caracterizar os elementos discursivos na dinâmica que envolve o gênero analisado. Os resultados apontam que o gênero discursivo questão interpretativa participa efetivamente de um contexto real, concreto, de uso da linguagem, caracterizando-o como uma manifestação discursiva imbuída de um objetivo específico – analisar o desempenho do professor em formação quanto à interpretação a partir de uma determinada teoria. Desse modo, o gênero analisado se configura como um enunciado concreto, carregado de intenções do locutor que o enuncia. Se o projeto de discurso do professor formador é analisar o desempenho do professor em formação, cabe a este, dentro de seu papel social no contexto em que se encontra, responder às expectativas do professor formador, de modo a obter êxito na disciplina cursada.

Apresentamos também um dado inesperado da pesquisa que diz respeito à prática de ensino do gênero discursivo Resumo Acadêmico, realizada antes da nossa. Várias textualizações de apresentação do tópico a ser interpretado contaram com estratégias típicas do resumo acadêmico. Dessa forma, encontramos em nosso trabalho uma resposta à pesquisa sobre o Resumo Acadêmico, de Bragagnollo (2011), mostrando que ele compõe o quadro de estratégias que os participantes acessaram para a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Assim, um dos resultados que nossa análise mostra é que a apropriação do gênero pode compor algumas hipóteses e estratégias

utilizadas na aprendizagem de outro gênero. Também vemos a mistura dos gêneros na introdução do tópico como uma manifestação do processo de apropriação deles.

A análise qualitativo-interpretativa mostrou que o gênero discursivo questão interpretativa agrega-se ao contexto discursivo em que ocorre e se molda, na perspectiva bakhtiniana, à especificidade de elo na comunicação verbal. Os textos-respostas produzidos com todos os elementos solicitados no texto-questão demonstram essa vontade de ser positivamente avaliado a partir da escrita desse gênero, adotando-se, para isso, as estratégias que foram utilizadas no *corpus* pelo professor em formação.

O segundo objetivo específico, compreender a interpretação enquanto eixo organizador do gênero estudado, é respondido pela análise quantitativa e pela qualitativo-interpretativa também. A análise quantitativa dos elementos solicitados na produção do gênero alvo revelou-nos que cada elemento manifesta-se estatisticamente de um modo distinto. Os elementos solicitados foram compreendidos tomando por base a etapa de leitura necessária à sua produção. Assim, os dados quantitativos apontaram os elementos que mais ocorreram no *corpus*, bem como os que não ocorreram com a frequência esperada. Numa visão panorâmica, 94% das produções analisadas não apresentaram todos os elementos solicitados. Os elementos de maior ocorrência são a apresentação do tema, com 90%, a apresentação das características teóricas retiradas da coletânea com 61% das produções completas, emparelhada com os 61% referentes à citação de referência. Os elementos que ocorreram em menor quantidade são a exemplificação com parte do exercício do livro didático, que atingiu 29% de realização completa, e a relação entre a característica teórica levantada e o exercício do livro didático, com apenas 13%. Os dados revelam que os professores em formação da pesquisa têm mais familiaridade com a etapa da compreensão da leitura. A etapa da interpretação mostrou-se o elemento mais difícil de ser produzido, o que reflete diretamente no cumprimento das exigências do texto-questão da atividade.

Os dados quantitativos apontaram que o elemento relação possui uma natureza distinta dos outros elementos solicitados. Estes podem ser produzidos a partir do que Menegassi (1995) define como leitura no nível da compreensão. A interpretação, por sua vez, tendo o mesmo autor como parâmetro, pertence ao nível de interpretação. Desta vez, focamos mais especificamente na análise microgenérica e observamos como a interpretação se manifesta no texto-resposta. Os textos-respostas completamente produzidos nos indicam um arranjo fortemente influenciado pelo texto-questão. Os textos-respostas produzidos parcialmente nos apontam como a interpretação é fundamental para torná-los adequados ao texto-questão. Alguns professores em formação produziram estratégias na tentativa de suprir a falta dela sem, no entanto, conseguir tornar adequado o texto-resposta. Isso demonstra a importância da relação, da interpretação no texto-resposta.

A análise quantitativa demonstrou que a textualização da relação entre característica teórica e exercício do livro didático ocorreu em menor quantidade. Ainda assim, foi possível observar que os elementos solicitados se organizam de diversas maneiras para produzir a interpretação. Esta pesquisa explora as duas maneiras de arranjo mais empregadas pelos professores em formação.

Também vimos que outros elementos foram agrupados nos arranjos textuais para reforçar o projeto de discurso do professor em formação. Entendemos que tal estratégia dá suporte, dá força, dá mais credibilidade à interpretação realizada pelo participante. No entanto, quando esses elementos tentam funcionar como calço para compensar a falta da interpretação, o texto-resposta não consegue se estabelecer como adequado em relação ao texto-questão. Desse modo, compreendemos que a interpretação é o eixo central, em torno do qual se desenvolve o tópico a ser interpretado. A maneira como o produtor do texto-resposta explora o tópico, apresentando-o, explicando-o, serve de subsídio para seu gesto interpretativo. No entanto, apresentações e explicações não fazem a interpretação solicitada, pois não tocam o tema da questão interpretativa.

Também pudemos observar os três elementos apontados por Bakhtin (2010) como caracterizadores do gênero – tema, composição e estilo. As análises mostraram que o tema, a interpretação, é caracterizador do gênero discursivo questão interpretativa, pois não tocar a interpretação significa não responder a questão. Quanto à composição, temos uma réplica do diálogo simples, pertencente à ideologia do cotidiano, conforme ensina Bakhtin (2010). O gênero discursivo questão interpretativa é formado por duas enunciações: o texto-questão, produzido pelo professor formador, e o texto-resposta, produzido pelos professores em formação. No nível discursivo, a composição prevê o jogo entre os projetos de discurso dos interlocutores, considerando-se o papel social que cada um desempenha no contexto de produção. As manifestações escritas podem corresponder a esse projeto discursivo de diversas maneiras, mas todas elas devem tratar do tópico a partir da interpretação para que o texto-resposta seja válido para ocupar o elo seguinte ao do texto-questão nesta cadeia da comunicação verbal. O estilo, visto a partir de como o contexto contribui para a seleção da norma culta, também é estudado nas análises, pois ele reflete também a maneira como o participante executa seu projeto discursivo e também sua relação com o acabamento especificamente conduzido pelo texto-questão.

O terceiro objetivo específico, compreender como o contexto de formação docente inicial participa na produção desse gênero, dá conta de entender os papéis que os interlocutores exercem na dinâmica dentro da esfera educacional, e também de compreender como esse contexto se reflete no gênero estudado. O gênero questão interpretativa não é de domínio apenas da esfera educacional. Ele pode participar de qualquer esfera em que seja pertinente uma interpretação. A entrevista, gênero discursivo típico da esfera jornalística,

também pode fazer uso de questões interpretativas. No entanto, o contexto de formação docente é o que delimita a questão interpretativa não como uma parte de uma entrevista, mas como o todo em si. É a presença dos papéis de professor em formação e professor formador que determina os projetos de discurso e também ajuda a delinear o acabamento específico para então gerar uma compreensão responsiva ativa.

Ao responder a cada objetivo específico, também demos conta do objetivo geral, a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, macrogenericamente no âmbito do discurso, e microgenericamente na maneira como ele se reflete no texto, levando-se em conta como o contexto em que ocorre ajuda a definir os projetos de discurso e a dar acabamento aos textos questão e resposta, de modo a configurá-los na cadeia da comunicação verbal.

Pelos resultados apresentados, cremos que nossa pesquisa contribui para as discussões que abordam os gêneros discursivos da esfera educacional no contexto de formação docente. Uma vez que é requerido dos professores em exercício da profissão o domínio aprofundado do conteúdo que eles vão ensinar, este trabalho oferece uma análise profunda do gênero discursivo questão interpretativa e oferece subsídios para o preenchimento de lacunas deixadas durante a formação básica desses professores. Outra contribuição da pesquisa é oferecer um estudo que permita ao professor, tanto em formação quanto em exercício, conhecer e explorar melhor esse gênero, que é uma das ferramentas de promoção da aprendizagem mais utilizadas na vida escolar do educando.

Se, por um lado, nosso trabalho contribui para as discussões no âmbito das pesquisas sobre o ensino e sobre a formação docente, por outro, ele também dá margem para outras propostas de estudos a partir do que foi discutido aqui. Um dos pontos centrais que merecem ser investigados é a relação entre a dificuldade de interpretação gerada pela não familiaridade com o assunto abordado por parte do produtor do texto. Outras possibilidades de estudos partem da abordagem da interpretação enquanto estratégia de ensino de diversos conteúdos, explorando sua condição de ferramenta de aprendizagem. Ainda, no âmbito da formação docente, nosso trabalho pode dar subsídios a pesquisas sobre o ensino dos gêneros escolares e o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, M. R. B. OLIVEIRA. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental, sétima série. São Paulo: Editora Universidade, 2006.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. A **Novo diálogo**: Língua Portuguesa, sexta série, sétimo ano. São Paulo: FTD, 2006 a.
- BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. B **Novo diálogo**: Língua Portuguesa, sétima série, oitavo ano. São Paulo: FTD, 2006 b.
- BENITES, S. A. L. **Contando e fazendo a história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BRAGAGNOLLO, R.M. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em <http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/dissertacoes/Dissertac..%5B1%5D.pdf>. Acesso em 14 set. 2011.
- BRAIT, B. Interação na fala e na escrita. In: Preti, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 125-158.
- BRAIT, B. **O conceito de estilo em Bakhtin**: dimensão teórica e prática. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In: InPLA: Metodologias de Pesquisa em Linguística Aplicada, 2003, São Paulo. 2003.
- BRAIT, B. **Estilo**. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006 a. (p. 79-102)
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2006 b. p.15-26.
- BRAIT, B. (org.). **Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. Lei 9.394/96, Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 5. ed. 2010. Disponível online em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/lbd_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em 12/ago/2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Ensino Médio. Brasília: MEC; semtec, 2002.

CVU-UEM. *Vestibular Uem verão 2008*: Prova 2 – Língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa, língua estrangeira e redação. Maringá: CVU, 2008. Disponível em <http://www.vestibular.uem.br/2008-V/uemV2008p2g1.pdf>. Acesso em 27/09/2010.

CVU-UEM. *Vestibular inverno 2010 Uem*: Prova 2 – Língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa, língua estrangeira e redação. Maringá: CVU, 2010. Disponível em <http://www.vestibular.uem.br/2010-I/uemI2010p2g1.pdf>. Acesso em 27 set. 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

FONSECA, S. M. D. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária: 2002. p. 119-140.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-52, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 24/jun/2010.

FRANCO JUNIOR, A. **Níveis de leitura**: teoria e prática. Maringá: Eduem, 1996.

FULGÊNCIO, L. LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: 1984. p. 41-48.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

LOPES-ROSSI, M. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO ET AL. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363–386, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 189–199.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor, **Revista Unimar**, Maringá, v. 17, n. 1, 1995, p. 85–94.

MENEGASSI, R. J. As relações dos professorandos com a escrita no curso de Letras. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 251–273.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal, **Línguas & Letras**, Cascavel, V. 10, n. 18. 2009. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>>. Acesso em: 05/mai/2010.

MENEGASSI, R.J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (orgs). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010, p. 77-90.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001 a. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 12/ago/2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001 b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 12/ago/2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1989.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.). **Gêneros Textuais: teoria e prática**. Londrina: Moria, 2004. p. 167-181.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros Textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kaygange, 2005. p. 163-174.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PASSETTI, M. C. C. **Polemidade em perguntas e respostas de entrevistas televisivas: a reforma agrária em discussão no programa Roda Viva.** 2002.327 f.Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

PELANDRÉ, N. L. Compreendendo a formação de professores numa perspectiva dialógica. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** São Paulo: Pontes, 2008. (p. 239 – 250).

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.** Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-78.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 24/jun/2010.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero, **Educere et educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2007. p. 165-181.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER ET AL. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2007. p. 152–183.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2006 a. p. 9-14.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2006 b. p. 27-38.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L; Bonini, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2007. p.184-207.

SALEH, P. B. O. Variação e textos nas DCE's do Paraná: algumas implicações para a formação de professores. In: SALEH, P. B. O; OLIVEIRA, S. (orgs.). **Linguagem, texto e ensino – discussões do Cellip.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p. 65-76.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação** no. 11, maio/agosto, 1999, p. 5-16.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 71-91.

SILVA ET AL. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

SILVA, W. R; RÊGO, N. S. A apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. 1. ed. São Carlos: Clara Luz Editora, 2009. p. 175-204.

SOBRAL, A. **As relações entre texto, discurso e gênero: uma proposta bakhtiniana**. Intercâmbio, ISSN 1806-275x v. XVII, p.1-14, 2008. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3570/2331>. Acesso em: 14 set. 2011.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009 a.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. ISSN 2176-4573, América do Norte, 0, jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3000/1931>. Acesso em: 14 Set. 2011 b.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009 c.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____ . **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2 graus**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21-23.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 6. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 21 n. 1, p. 79-88, 1999.

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J. D; NAVARRO, P. (orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-26.

ANEXO 1

MODELO DO TERMO DE ACEITE

Eu, _____, acadêmico(a) do primeiro ano do curso de Letras (Português Única) da Universidade Estadual de Maringá, em 2009, dou a minha permissão a Guilherme Rocha Duran, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para usar as informações obtidas durante nossos encontros para os fins da pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou pseudônimo na sua pesquisa, como também nas subseqüentes publicações.

Maringá, ____ de _____ de 2009.

Acadêmico(a) participante

Pesquisador

• Todo o elemento linguístico pode ser integrado num paradigma.

• Paradigma, é o conjunto de unidades suscetíveis de aparecer num mesmo contexto.

• "As unidades do paradigma opõem-se, pois uma exclui a outra: se uma está presente, as outras estão ausentes."

• A definição de paradigma suscita a ideia de relação entre unidades alternativas.

• Sintagma: realização completa.

• Paradigma: conjunto de unidades associativas disponíveis na mente dos falantes.

• As relações sintagmáticas ocorrem em todos os planos da língua: fónico, melódico e sintático.

• As relações sintagmáticas, ao contrário das paradigmáticas, sofrem a limitação imposta pelo significado (ou conteúdo semântico) da mensagem.

• O valor linguístico é sempre um valor semântico.

• Cumpra atribuir à língua e não à fala, todos os tipos de sintagmas construído sobre formas regulares."

• As relações associativas podem estabelecer-se tanto entre os significantes como entre os significados.

22/05/2009

- Fazer livro didático referente o posterior a 2005.

- Procurar uma obra ou um texto moderno - 2008 e 2009.

Pensamento - linguagem



A linguagem → necessita do pensamento:

O pensamento → nem sempre se manifesta em linguagem.

mediação

Pensamento linguagem

linguagem articulada:

Os pensamentos em formas de ^{símbolos} sentidos, não vem em forma de linguagem articulada

A linguagem necessita do pensamento
 oral
 escrita (leitura de man. organização)

se dá do pensamento para a linguagem.

Mediação - Professor / Escola / objetivos **Aluno**
 material didática / Grupo social

Concepções de linguagem:

- Linguagem como expressão do pensamento.
- Linguagem como instrumento de comunicação.
- Linguagem como forma de interação

Os mecanismos de mediação está presente em todas as concepções.

Linguagem como expressão do pensamento: ^{26 aulas.} séc. V. a. C.

Platão -> séc. V. a. C. + Diálogo Crátilo - Diálogo de Sócrates

A gramática = organização do pensamento

Pensamento
 oral
 escrita
 são organizados por regras gramaticais, se eu desviar eu não tenho pensamento lógico.
 - Trabalho tradicional de gramática.

SELIPE (Caracul)

11

- Não regras de organização do pensamento
- Não importa a intelecção
- Exposições de regras
- O homem representa o mundo em formas de linguagem (ou seja) na gramática tradicional
- Função da linguagem é a transmissão de pensamentos organizados.

A base a estrutura da língua
Linguagem como instrumento de comunicação

- > séc XX -> meios de comunicação
- > rádio
- > jornal escrito
- > revista escrita
- > televisão

→ a partir do séc XX
→ mesma estrutura linguística

1ª metade do séc XX -> USA - guerras

MIT - Noam Chomsky - Técnica de aquisição de língua com ênfase na cultura - Propriedades

- Chomsky - Enumera as estruturas básicas da língua que usa, e com a língua que usa apresentar.

A língua é um sistema -> funciona, só que não ficar só nisso.

-> A transformação dos textos mediáticos na sala de aula.

-> Stomou-se repetição

NASCE a noção do Produtor - receptor

- sem possibilidade de interlocução

R. Jakobson - Esquema da comunicação

E canal R

-> sistema linguístico

Ordem de leitura de textos:

- 1: Concepções de linguagem e ensino de português - Geraldi (1997)
- 2: Travaglia (1996) - Concepções de linguagem
- 3: Koch (2002) - Língua, sujeito, texto e sentido.
- 4: Casarim (1995) - As principais concepções de linguagem
- 5: Zanini (1999) - Uma visão panorâmica da teoria e da prática no ensino de língua materna.

Comparar as características das duas concepções de linguagem nesses textos.

Geraldi ⁽¹⁹⁹⁷⁾ → 1ª concepção de linguagem

- A linguagem é a expressão do pensamento; uma concepção iluminista, basicamente, os estudos tradicionais. Je concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- remete-se a gramática tradicional

- exemplos de descrições previamente feitas pela gramática.

- ^{TRAVAGLIA} As pessoas não se expressam bem porque não pensam.

"As leis da criação lingüística são universalmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependendo a exteriorização

deste pensamento por meio de uma linguagem articulada

- organizada

- Não depende em nada de para que se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala."

Geraldi (1997) proposições

→ Essa concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

→ Baseia-se em exercícios no livro didática, na de siga o modelo.

- Corresponde a corrente de estudos linguísticos ligados ao estruturalismo e o transformacionalismo.

- Se faz exercícios em tipologias entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas e que estes são habitados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares.

- Simplesmente estabelecem classificações e denominam os tipos de sentenças.

→ Exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver, que não levam os alunos a descobrir a sua importância, o seu significado.

TRAVAGLIA:

→ A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

→ A língua é vista como ato social, isto é, como um código que seja utilizado de maneira semelhante, prestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive.

→ A gramática é um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta.

→ Não considera que os interlocutores e o sistema de uso da língua, são importantes para o processo de produção do enunciado seja ele falado ou escrito.

11

→ Caracteriza somente pela troca de informações, ou pela decodificação.

Kock (2002)

- • sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência.
 - • O sujeito da enunciação é responsável pelo sentido; consciência individual no uso da linguagem.
 - • A língua como instrumento.
 - • "Assujeitamento": quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor.
- O papel do decodificador é totalmente passivo.

3ª concepção de linguagem:

"A linguagem é uma forma de interação".
Geraldi: 1997

- A linguagem é vista como um lugar de interação humana.
- No enunciado são importantes tanto o locutor, quanto o interlocutor, pois só assim é possível a construção de diálogo.
- Compreende a linguística da enunciação.
- É a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.
- Estuda como os mecanismos da língua, devem se adaptar conforme o falante para realmente haja sentido o discurso.
- Ensinar com base numa situação concreta de linguagem.

11

• É mais a construção do sentido no enunciado por parte dos sujeitos, do que a classificação e identificações das sentenças linguísticas.

- aceita as variações linguísticas
- produção de enunciados percebendo as diferenças uma forma de expressão e outra.

TRAVAGLIA (1996).

- Realiza enunciados sobre o interlocutor.
- interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da "linguagem".

KOCK (2002).

• Os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham envolvidos, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem quais a comunicação não poderia existir.

- concepção dialógica da língua
- O texto passa por um enunciado, dirigido a um interlocutor que tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.
- produção de sentidos, não apenas representações mentais, ou decodificações.
- conjunto de conhecimentos linguísticos + conhecimentos enciclopédicos.
- Coerência, uma construção de sentido que engloba os elementos linguísticos, mais os elementos

sócio-cognitivos

O Organizar o pensamento em regras lógicas

29/05/2009

1ª concepção → A função da língua é representar (refletir) o pensamento e o conhecimento de mundo.

- nem todo pensamento nasce em forma de linguagem, mas transforma-se em linguagem.

• Há regras para a organização lógica do pensamento

• Regras da língua → 1ª da gramática

o conceito
explicado
pelo
conceito

2ª concepção → trabalha com a estrutura de língua.

↳ o conceito não aparece nunca.

↳ não traz o rótulo.

↳ siga o modo + instrumento de comunicação.

↳ exercícios, o conceito está inerente.

1ª - Texto é visto como modelo de produção.

- vê a fala como cópia da escrita → não há a variedade linguística.

- conceito + regras de línguas

3ª - A linguagem como forma de interação social.

2ª concepção - Linguagem como instrumento (ferramenta) de comunicação

- Teoria da comunicação.

→ Conjunto de formas exterior ao falante

→ Transmissão de informações.

+ separa o contexto social.

Produção Textual.

02/06/2009

1) Encontrar:

- em enunciados de linguagem como expressão de pensamento;
- idem: instrumento de comunicação

2) Identificar, em cada enunciado, as características teóricas que comprovem a concepção de linguagem.

Enunciado: O título do poema traz dois substantivos próprios ligados por uma preposição.

- Que relação essa preposição estabelece entre eles?
- O que se pode pensar, a partir dessa expressão, sobre a relação de Inês e sua amada, Marília?

• Ensino tradicional da gramática em que no enunciado é explicitado os termos gramaticais em que se deve saber os regras para resolver os exercícios.

• A língua desvinculada do contexto. Não lê-se, através das características contextuais do autor e da época em que foi produzido a obra subsídios para interpretação, ficando apenas com o que está no texto.

• A linguagem articulada e organizada: No enunciado mostra-se claramente que a ordem das regras dos elementos do sintagma são essenciais para a formação do sentido neste sintagma.

1 / 1

• A gramática como parte lógica do pensamento: Na letra b) do exercício posto para ser analisado diz que após ter identificado os elementos gramaticais do sintagma é que pode-se pensar a relação que ocorre, assim, observa-se que só há lógica em um pensamento e que só pode-se analisar um sintagma se conhecermos os ^{seus} elementos gramaticais.

• Atividade desvinculada e leitura e produção textual: A atividade não permite ao aluno fazer uma leitura interpretativa do texto, ele apenas precisa fazer uma leitura de decodificação, que também é uma das características da 4ª concepção de linguagem, para encontrar o título do poema e a partir disso usar as normas gramaticais para resolvê-lo. Não se permite ao aluno ir além do conceito do elemento gramatical.

2) Copie completando as palavras. Em cada espaço o som é /r/.

- Eravam pe__ças que não__abrim falar.
- Nenhum pa__atempo cons__equiu detrai-la.
- Três no p__so__o comprido e fo__o.

• Processo de internalização mesmo que inconsciente + Base para mais de exercícios de sílaba, sílaba e repetição e internalização dos sinais gramaticais.

• Sistema tipicamente fonológico imonente, sem levar em conta a relação da língua com a real situação de uso.

Três para os sujeitos falem e escrevam uma só a língua nos mais diferentes lugares

• A língua como um código - trabalhar os aspectos linguísticos para que, haja sentido no enunciado, prevalecendo a figura do emissor que utiliza dos códigos linguísticos para o seu discurso.

• Estudo de gramática → Estudo dos regimes gramaticais da língua, sem levar o aluno a uma reflexão de como usá-los.

• O exercício funciona como um ponto de partida e de chegada, pois não leva o aluno a nenhuma interpretação.

05/08/2009

Resposta interpretativa

- 1 - Estudo da teoria sobre concepção de linguagem;
- 2 - Levantando das características de cada concepção de linguagem;
- 3 - Exercícios no livro livro didático que represente cada concepção de linguagem;
- 4 - Identificação das características teóricas já levantadas que se relacionam aos exercícios escolhidos;
- 5 - Distinção das características teóricas encontradas abaixo de cada exercício;
- 6 - Relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação.

"Quem alcançou o conhecimento do mestre"

a resposta tem que ser linguística - descritiva.

leitura compartilhada, desencadeada numa produção de sentido

vários níveis de relação social de conhecimentos.

leitura - construtivismo.

leitura no conjunto -> mediação professor, texto, aluno.

O texto é o lugar da interação.

uma pergunta está relacionada com a outra.

1º sobre o texto, depois sobre a vida pessoal do leitor.

1) a) No 4º verso "O pai tra uma enca"

b) No 3º não houve e-mail. ou no 11) no tempo do arco na

ansira.

1 as respostas dão origem ao problema literário ^{elo de comunicação} Bakhtin

2) a) Segurados, quer dizer que o pai é bravo.

b) Parado

3) a) 8º "Era uma glória"

b) 9º "nas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da jabutoca". So
Era uma agria.

11

• porque ele gostava da vida. ^{glória: poderia ser}
felicidade, talvez uma chance. (não há uma única resposta) ^{produção de sentido}
• a decepção pois ele queria falar com ela.

5) Sol originada da 1ª: se houver e-mail se estabelecerá sem a interferência do pai. (inferência textual)

11

6) Romeu e Julieta (Intertextualidade)

7) Opiniões

* Texto

- Inferência textual / extratextual
- Intertextualidade
- Opiniões

8) numerais ordinais - seqüência, ordem
" cardinais - cadências, quantidade

numeros arábicos para frações matemáticas.
numeros cardinais sempre por extenso em textos, ex:
ec: um homem, ...

Características concepção Intencionista:

a colocação da língua (sistema) em funcionamento.

25/08/2009 } Variiedades linguísticas

- léxicas
- vocabuláries
- estilo de língua
- gênero textual

Porque a língua é heterogênea? Apesar, tem a língua base

Língua base
[63] [64] [65] [66]

identidade

base

É sempre um nate
definido - língua padrão -
variedade padrão.

Comum aos grupos.

- léxico: conjunto de vocábulos utilizados por um falante em uma determinada língua.
- sintaxe: É a ordem dos elementos que constroem um sintagma de uma língua.
- textualidade: construção de sentido no texto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

GUILHERME ROCHA DURAN

O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

MARINGÁ – PR
2011

GUILHERME ROCHA DURAN

O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

MARINGÁ
2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

D948 Duran, Guilherme Rocha
O gênero discursivo questão interpretativa em
contexto de formação docente inicial / Guilherme
Rocha Duran. -- Maringá, 2011.
151 f. : il. color.

Orientador: Profº Drº Renilson José Menegassi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Programa de Pós-Graduação em Letras.

1. Gêneros discursivos. 2. Questão
interpretativa. 3. Formação docente. I. Menegassi,
Renilson José, orient. II. Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras. III.
TÍTULO.

GUILHERME ROCHA DURAN

**O GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA EM CONTEXTO DE
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, Área de Concentração: Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renilson José Menegassi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
– Presidente –

Prof. Dr^a. Sonia Aparecida Lopes Benites
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Prof. Dr. Adail Sobral
Universidade Católica de Pelotas - UCPel

A minha mãe, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas.

Ao Edson, por tudo.

AGRADECIMENTOS

À Grande Mãe, por nos dar a vida e a liberdade para usufruir dela segundo nossa vontade, agradeço pela inspiração e pelo conforto em tempos de aflição;

À minha Mãe, que sempre me apoiou incondicionalmente, e teve orgulho de mim em cada passo que dei e cada etapa que venci nesse percurso;

Aos meus irmãos Fernando, Eduardo e Tatiana, por terem me apoiado cada um ao seu modo;

Ao Edson, que torceu tanto por mim e deu todo apoio de que necessitei para que esse sonho se realizasse;

Ao professor Renilson, que me aceitou como seu orientando e dedicou seu tempo e sua sabedoria ao meu crescimento intelectual e ao sucesso de minha pesquisa;

À professora Sônia e ao professor Adail, por terem participado da banca de Exame de Qualificação, pelas leituras e contribuições que, certamente, elevaram a qualidade da pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita, pelos valiosos momentos de intenso debate teórico, que contribuíram para minha compreensão de Bakhtin.

Aos amigos que fiz no percurso do mestrado, em especial a Margarida Liss, a Rubia Mara Braganollo e a Mônica Metz, pelos momentos de discussão teórica, pelo chimarrão, pela intensa troca teórica e cultural, pelas cervejas bebidas e pelas piadas contadas, pelo apoio imenso, pelo companheirismo e pela força, que também foi de inspiração para que eu tivesse forças para concluir esta dissertação.

A professora Margarida da Silveira Corsi, por ter me estendido a mão logo no meu primeiro passo dentro das pesquisas;

Ao Programa de Pós-Graduação como um todo, em especial à secretária Andrea, por fazer seu trabalho com tanto esmero, tornando menos complicado o difícil percurso do mestrado;

À AOCP e à Wizardvip, por terem contribuído, na medida do possível, para que este trabalho se realizasse.

À Capes, por ter concedido a bolsa de estudos;

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o sucesso da pesquisa.

RESUMO

As orientações oficiais, no que diz respeito às aulas de Língua Portuguesa, determinam que a prática docente em sala deva privilegiar o trabalho com gêneros do discurso. Os livros didáticos refletem essa orientação ao abordarem estratégias de ensino que se fundamentam na teoria dos gêneros. Todavia, não são muitas as pesquisas que tomam por objeto de análise os gêneros discursivos típicos da esfera educacional. Com o intuito de contribuirmos com as discussões dessa natureza, nossa pesquisa se propõe a caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial. Para tanto, utilizamos como base teórica a definição de enunciação e de gêneros discursivos considerando-se as formulações do Círculo de Bakhtin. O *corpus* desta pesquisa constitui-se de uma questão interpretativa, compreendendo o texto-questão e as produções do texto-resposta realizadas por professores em formação do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Maringá. Analisamos o *corpus* sob uma perspectiva quantitativa, e, a partir dela, realizamos uma análise de natureza qualitativo-interpretativa, observando o contexto discursivo da produção e também suas manifestações na escrita dos professores em formação. Pelos resultados obtidos, descrevemos o gênero estudado compreendendo seu tema, sua composição e seu estilo, e também a ação discursiva que o gênero realiza através da linguagem no contexto em que foi produzido – a formação docente inicial. As análises mostram que a questão interpretativa se caracteriza como um gênero discursivo, pois se enquadra nas delimitações de gênero do discurso propostas por Bakhtin. Esta pesquisa faz parte do projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, e também das discussões do Grupo de Pesquisa Interação e Escrita.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Questão interpretativa. Formação docente.

RÉSUMÉ

Les orientations officielles, en ce qui concerne aux classes de Langue Portugaise, déterminent que la pratique enseignante en salle de classe doit privilégier le travail avec les genres du discours. Les livres didactiques réfléchissent cette orientation abordant des stratégies d'enseignement qui se fondent sur la théorie des genres discursifs. Toutefois, ils ne sont pas beaucoup les recherches qui prennent par objet d'analyse les genres du discours typiques de la sphère de l'éducation. Pour contribuer aux discussions de cette nature, notre recherche se propose de caractériser les genres du discours question interprétative dans le contexte de formation d'enseignant initiale. Pour que cela arrive, nous utilisons comme base théorique la définition d'énonciation et des genres du discours en considérant les formulations de Bakhtine et de ce Cercle. Le corpus de cette recherche est d'abord constitué d'une question interprétative, comprenant le texte-question et les productions du texte-réponse réalisées par des enseignants en formation du cours de Lettres Portugais à l'Université d'État à Maringá. Nous avons analysé le corpus sous une perspective quantitative et, à partir d'elle, nous avons réalisé une analyse de nature qualitative et interprétative, en observant le contexte discursif de la production et aussi ses manifestations dans l'écrit des enseignants en formation. Par les résultats obtenus, nous avons décrit le genre étudié comprenant son thème, sa composition et son style, et aussi l'action discursive que le genre réalise à travers du langage dans le contexte dont il a été produit – la formation d'enseignant initiale. Les analyses montrent que la question interprétative se caractérise comme un genre du discours, car il est encadré par les délimitations du genre du discours proposés par Bakhtine. Cette recherche appartient au projet "Manifestations de constitution de l'écrit dans la formation d'enseignant", et aussi des discussions du Groupe de Recherches Interaction et Écrit.

Mots-clés: Genres du discours. Question interprétative. Formation d'enseignant.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tema.....	77
Tabela 2 – Características.....	79
Tabela 3 – Relações.....	83
Tabela 4 – Indicações de referências.....	86
Tabela 5 – Apresentação dos exemplos.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Produção da atividade 6.....	73
Gráfico 2 – Presença dos elementos solicitados.....	74
Gráfico 3 – Tema.....	75
Gráfico 4 – Características.....	78
Gráfico 5 – Relações.....	82
Gráfico 6 – Indicações de referência.....	85
Gráfico 7 – Apresentação dos exemplos.....	87

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 – Modelo do termo de aceite.....	143
Anexo 2 – Caderno do professor em formação.....	144

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1	FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIA DE COLETA, PRODUÇÃO DE ATIVIDADES E CONTEXTO DE PESQUISA.....	19
1.1	Formação docente.....	19
1.2	Metodologia de coleta.....	23
1.3	Contexto da pesquisa	25
1.4	Elaboração das atividades e encontros com a turma	26
1.4.1	ATIVIDADES.....	26
1.4.2	PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA.....	26
1.4.3	A LEITURA DE BASE DA PRODUÇÃO DO TEXTO-RESPOSTA.....	27
1.4.4	OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES.....	28
1.4.4.1	Atividades Referentes às Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação.....	32
1.4.4.2	Atividades Referentes à Concepção de Linguagem como Interação.....	39
2	INTERAÇÃO, DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS.....	46
2.1	Introdução.....	46
2.2	A interação verbal segundo Bakhtin.....	46
2.2.1	ENUNCIÇÃO, INTERAÇÃO VERBAL, LÍNGUA E DIALOGISMO.....	48
2.2.2	GÊNEROS DO DISCURSO.....	56
2.3	Interpretação.....	62
2.4	Estudos sobre gêneros discursivos similares ao gênero discursivo questão interpretativa.....	65
3	ANÁLISE DO CORPUS.....	72
3.1	Introdução.....	72
3.2	Análise Quantitativa.....	72
3.2.1	DO CUMPRIMENTO TOTAL DAS ETAPAS.....	73
3.2.2	TEMA.....	73
3.2.3	CARACTERÍSTICAS.....	78
3.2.4	RELAÇÃO.....	82
3.2.5	INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA.....	84
3.2.6	EXEMPLOS.....	87
3.2.7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	91
3.3	Análise Qualitativo-Interpretativa.....	92
3.3.1	INTRODUÇÃO.....	92
3.3.2	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS COMPLETAMENTE.....	94
3.3.3	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS PARCIALMENTE.....	106
3.3.4	TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS SEM A RELAÇÃO.....	115
3.3.5	CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA.....	122
	CONCLUSÃO.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	ANEXOS.....	138

INTRODUÇÃO

A educação brasileira iniciou um processo de transformação a partir dos anos 80, com a sua democratização e a busca por melhoria de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2010) orienta a educação nacional a oferecer uma formação escolar básica que habilite o educando a exercer plenamente sua cidadania e a participar de forma produtiva do mercado de trabalho. Em seu Art. 1º, segundo parágrafo, a lei determina que a educação escolar vincule-se ao mundo do trabalho e à prática social, valorizando a experiência extraescolar.

A partir da publicação da LDBEN (BRASIL, 2010), a educação escolar passou a compreender a educação básica (ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio) e a educação superior (bacharelado e licenciatura). A primeira organiza-se a partir de um currículo nacional comum em todo o Brasil, onde consta a disciplina de Língua Portuguesa, além de Matemática, de conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política (BRASIL, 2010). Por conta da orientação social dessa lei, uma parte do currículo deve responder às necessidades locais e regionais da escola, preparando o educando a desenvolver-se na sociedade em que vive. A educação superior, por sua vez, orienta-se pelo desenvolvimento da reflexão, do espírito científico e da criação artística.

As orientações vigentes na LDBEN (BRASIL, 2010) determinam que a formação de professores para atuação na educação básica deve ser feita “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (2010, p. 49). As orientações para a constituição dos cursos de graduação plena em licenciatura são instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001 b), as novas modalidades comunicativas vigentes na sociedade redesenham a convivência social, o exercício da cidadania e a organização do trabalho. A atividade docente se vê, então, frente à necessidade de reformulações que atendam a essas novas especificidades, distanciando-se da formação tradicional.

Para contribuir com o sucesso da atuação docente, o Parecer CNE/CP 9/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001b) afirma a necessidade por parte do professor em conhecer com certa profundidade e adequação ao espaço escolar o conteúdo, alvo de sua prática docente. Segundo o Parecer, o professor só desenvolve competências, como criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, a partir desse conhecimento aprofundado. Dessa maneira, os cursos de formação docente devem oferecer condições para que o professor em formação preencha as lacunas deixadas durante sua formação educacional básica. O Parecer

estabelece que o professor deve ter o domínio dos conceitos e procedimentos de sua prática docente, ou seja, ele precisa conhecer as ferramentas com as quais promoverá a aprendizagem de seus educandos.

Os documentos até aqui levantados determinam diretrizes à formação docente a partir dos pressupostos pela LDBEN (BRASIL, 2010). Tais orientações, mais amplas, dão a base para diretrizes mais específicas a cada curso de formação, como apresenta o Parecer CNE/CES 492/2001 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001a), que implementa as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras e mais outros nove cursos. Essas Diretrizes determinam que os cursos de graduação em Letras devem oportunizar o desenvolvimento de habilidades necessárias para se alcançar a competência desejada no desempenho profissional. Assim, o formando de Letras deve contar com a capacidade crítica de lidar com a linguagem, principalmente a verbal, em contextos orais e escritos; também ter domínio dos conteúdos que vai ensinar, e, ainda, o domínio de técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos pretendidos para cada nível da educação básica.

Como vemos pelos documentos oficiais, a formação do futuro profissional para a atuação na educação básica, entre eles o profissional de Letras, ganha novos contornos, principalmente no que diz respeito ao conteúdo a ser ensinado e às práticas docentes, o que levou as instituições de ensino superior a modificarem seus currículos.

Em virtude das determinações dos documentos oficiais relacionados à formação docente, buscamos também os documentos oficiais que orientam a prática desses profissionais. Analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos finais do ensino fundamental – PCN (BRASIL, 1998), os PCN do Ensino Médio (BRASIL, 2002) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE, da Secretaria do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008), verificamos que esses documentos apresentam algumas características semelhantes, entre elas, a orientação teórica, a abordagens de habilidades e competências de natureza abstrata, e o trabalho com os gêneros discursivos.

A orientação científica desses norteadores da prática docente pauta-se na teoria da enunciação, proposta por Bakhtin/Volochinov (1992) e também na teoria sobre os gêneros do discurso¹, de Bakhtin (2010). Como consta nos documentos analisados, a interação ocorre por meio da linguagem e a realização dessa interação se dá através de atividades discursivas. Estas manifestam-se por meio de gêneros discursivos. O gênero pode ser compreendido como o lugar da interação. A unidade básica da linguagem, e, portanto, objeto de ensino, é o texto. As DCE (PARANÁ, 2008) explicam que a linguagem é um fenômeno social fruto da necessidade da interação. Retomando diretamente Bakhtin/Volochinov (1992) e outros estudiosos que comungam dessa mesma orientação

¹ Para este trabalho, não consideramos distinções entre as terminologias gênero textual, gênero discursivo e gênero do discurso.

científica, as DCE (PARANÁ, 2008) introduzem o conceito bakhtiniano de enunciação e de tipos de enunciação relativamente estáveis, os gêneros discursivos. Assim, eles ganham bastante relevância no contexto da educação atual, uma vez que todos os documentos oficiais os destacam como objeto de ensino. O trabalho com os gêneros discursivos possibilita ao professor desenvolver as habilidades e competências objetivadas pelos documentos oficiais.

As habilidades que são previstas para o desenvolvimento do educando durante o ensino básico dizem respeito, em sua maioria, à articulação abstrata do mundo. Trata-se de fazer com que o aluno desenvolva-se de maneira a agir como cidadão também no campo abstrato da sociedade, ou seja, por meio da linguagem, campo de excelência da abstração ao alcance de todo ser socialmente organizado, e não apenas as funções práticas da esfera do cotidiano. Desta forma, o aprendiz tem possibilidade de extrapolar o desenvolvimento de sua capacidade de superar obstáculos do cotidiano através dos conhecimentos que ele internalizou e adquiriu em seu período escolar. No intuito de oferecer uma educação sistemática que prime por esses objetivos, os PCN para o Ensino Fundamental determinam alguns objetivos específicos ao ensino da língua materna, como “desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (...) e selecionar (...) os gêneros adequados para a produção do texto (...)” (BRASIL, 1998, p. 49). Ao tratar dos objetivos relacionados à leitura de textos escritos e à produção textual, reconhecemos as bases teóricas utilizadas na redação do documento. Habilidades como seleção de textos segundo interesse e necessidade, leitura autônoma de textos de gêneros e temas já familiarizados retratam tais orientações na perspectiva interacionista da linguagem. Os PCN para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) também abordam as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do curso de língua portuguesa. Elas partem das bases da linguística enunciativa para propor a apropriação e o desenvolvimento dos recursos expressivos da linguagem (o que implica estudos a partir da concepção de gêneros discursivos), como, por exemplo, confrontar diferentes opiniões e pontos de vista.

Os PCN (BRASIL, 2002, p. 26) também destacam que a “proposta da interdisciplinaridade é estabelecer ligações de complementaridade, convergência, interconexões e passagens entre os conhecimentos”. Essa capacidade de estabelecer conexões entre saberes, estabelecer relações entre assuntos diferentes e igualmente abstratos no campo psicológico através da linguagem é dada como um caminho metodológico para que o aluno possa produzir novos sentidos, o que o leva ao desenvolvimento de suas capacidades e lhe permite interagir na sociedade contemporânea sendo produtivo nela, com ela e para ela.

Os apontamentos dos documentos oficiais primam por objetivos que dizem respeito a habilidades que são desenvolvidas a partir da leitura e da escrita, relacionadas ao desenvolvimento de práticas sociais no âmbito do campo abstrato. A articulação desse aspecto não palpável do mundo se dá através do uso da língua. Portanto, a leitura e a escrita são portais para o desenvolvimento almejado pelas orientações oficiais. Nessa direção, pretende-se que o educando se torne apto, por exemplo, a analisar um problema a partir de diversas perspectivas para, então, eleger uma abordagem que lhe seja suficientemente eficaz para transpor tal obstáculo.

Considerando as habilidades vistas como primordiais ao exercício da cidadania e, por conseguinte, objeto de atenção no ambiente escolar, nossa pesquisa se justifica a partir da escolha do gênero discursivo questão interpretativa, que pode contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades aqui discutidas.

As DCE (PARANÁ, 2008) determinam que o trabalho com a língua portuguesa considere os gêneros que circulam socialmente, considerando-se suas características formais, como a estrutura composicional, o tema e o estilo. Essas diretrizes também sugerem alguns gêneros para o trabalho em sala, como convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas, e-mails, blogs, chats, listas e fóruns de discussão. Além desses, o documento oficial emitido pelo Paraná (2008) também apresenta uma tabela com vários gêneros, agrupados pela esfera social em que ocorrem, dando um grande leque de possibilidades de trabalho a partir da abordagem dos gêneros do discurso.

Os PCN para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) orientam a escolha dos gêneros discursivos que devem ser trabalhados na sala de aula, levando-se em conta sua ocorrência na esfera social em que vivem os educandos e também na esfera escolar. O documento sugere trabalhos com notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. Ainda que os gêneros discursivos exista uma quantidade infinita de gêneros do discurso e a sugestão dada não contemple a Questão Interpretativa, o trabalho com esse gênero discursivo é possível por fazer parte da esfera escolar.

Já os PCN para o ensino médio (BRASIL, 2002) não apontam os gêneros a serem abordados no ensino. No entanto, eles apresentam objetivos para o ensino de cada área do conhecimento. Um deles, relacionado às competências e habilidades que o educando deve desenvolver ao longo do ensino médio é “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2002, p. 95).

Outra justificativa para nosso trabalho parte das considerações levantadas a partir dos documentos que norteiam a prática docente. Como vimos, os documentos oficiais, PCN e DCE, orientam o trabalho do professor a partir da abordagem bakhtiniana de gêneros do discurso. Estudá-los, portanto, responde a essas novas orientações de maneira a contribuir para o processo de melhoria da educação de nossa comunidade. Nossa justificativa se molda, dessa forma, a partir das orientações oficiais do país e do Estado do Paraná no que diz respeito à formação docente e também o exercício do professor na educação básica.

Embora as orientações oficiais estabeleçam que o professor em formação deve desenvolver o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas concernentes à transposição dos saberes pretendidos aos alunos da Educação Básica, o gênero discursivo questão não participa do quadro dos estudos da formação docente. Aliás, como aponta Marinho (2010), a escrita em contexto de formação acadêmica também não é muito privilegiada nos estudos recentes. A nosso ver, isso acontece porque tal gênero não é percebido adequadamente no contexto acadêmico. Por isso, este trabalho se justifica também por contribuir tanto para as discussões no âmbito da formação docente inicial quanto por oferecer subsídios para a prática docente na educação básica a partir de um estudo que aborde esse gênero, tão presente na vida de todos os cidadãos que passaram pelo período escolar.

O estado da arte nos mostra que não existem pesquisas sobre o gênero discursivo questão interpretativa. Em bases de dados, como *Web of Science*, *Google Acadêmico*, *Academic Search Premier*, Banco de Teses CAPES, *General Science Abstracts Full Text*, *Scopus* e outros, não foram encontrados trabalhos referentes ao gênero discursivo questão interpretativa, ou ao gênero questão, de modo mais amplo.

Na busca de estudos que abordassem a questão, encontramos a tese de Passetti (2002). A pesquisadora, ao fazer o levantamento do estado da arte a respeito de perguntas e respostas, apresenta uma revisão crítica dos trabalhos, mostrando que tanto os nacionais quanto os estrangeiros realizados até aquele momento se voltam para o binômio pergunta-resposta sob a orientação pragmática ou sob uma abordagem textual-interativa. Sua contribuição está na proposta de descrever o funcionamento interdiscursivo polêmico de perguntas e respostas no contexto de entrevistas televisivas do programa *Roda Viva*.

Outro estudo encontrado é o de Vianna, *Testes em educação* (1987), que visa à mensuração cognitiva por meio de testes de medida, mais aprofundadamente trabalhada em questões de múltipla escolha que questões de resposta livre. Quando o autor aborda este tópico, ele explica que essa natureza de questão se divide em tipos, conforme seu nível de complexidade. O acesso da memória mecânica participa dos níveis menos complexos, enquanto a interpretação pertence aos mais complexos. Ainda que sua exploração do que seja a interpretação não seja extensa (uma vez que seu objetivo não é esse), sua

contribuição é um bom ponto de partida para a compreensão das diferentes naturezas que uma questão pode requerer do avaliando.

Uma pesquisa mais recente sobre questões dissertativas é apresentada por Fonseca (2002). Sua pesquisa nasceu como uma maneira de compreender o que está acontecendo com o desempenho em provas dissertativas dos alunos, que alegam não tirar notas satisfatórias porque o enunciado não está claro, ou porque não entendeu o enunciado da questão. Em seu trabalho, verificamos uma abordagem do gênero que lhe confere um importante papel no desenvolvimento da leitura e da produção escrita. Fonseca (2002) aponta que “a competência nesse gênero pode mobilizar uma série de operações cognitivas e de habilidades intelectuais, como a capacidade de, entre outras, analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e emitir juízo de valor” (p. 121). Em seu trabalho de caracterização do gênero, a autora constitui seu *corpus* de questões elaboradas para provas de disciplinas dos cursos de graduação de História, Letras e Pedagogia, além de algumas edições dos Provões² desses cursos. Seus resultados apontam que o insucesso dos professores em formação nesses exames avaliativos se dá por conta da não consonância entre os tipos de questão empregados nessas ferramentas de avaliação (com predominância de questões contextualizadas) e os tipos de questão com que os professores em formação lidam em seu cotidiano acadêmico.

As pesquisas voltadas para estudos dos gêneros discursivos, como Bezerra (2002); Brait (2006); Lopes-Rossi (2002); Nascimento (2004 e 2005); Rojo (2006a e 2006b); Saleh (2010); Schnewly & Dolz (2004) Silva & Rêgo (2009); Zanini (2009); e outros, têm contribuído para com o desenvolvimento da educação no período escolar e também na formação docente. Estão juntas no mesmo conjunto tais pesquisas e as orientações científico-metodológicas propostas pelos documentos oficiais norteadores. No entanto, o gênero discursivo questão não foi abordado pelos cientistas e pesquisadores, resultando na não capacitação dos estudantes e dos professores em lidar de modo técnico com eles. Ainda que presente em toda a vida escolar, o educando não recebe orientações precisas a respeito da produção de uma resposta em atendimento a uma determinada questão, seja ela de natureza argumentativa, descritiva ou interpretativa. Assim como o educando não recebe essa orientação de seu professor, o professor também não a recebeu quando de sua formação.

Diante do quadro apresentado, temos que os documentos oficiais orientam a prática docente pautada na teoria do círculo de Bakhtin. Ainda que as listagens de gêneros

² O Provão – Prova Nacional de Cursos, é uma ferramenta de avaliação do Ensino Superior elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep com o objetivo de coletar dados visando a melhoria da educação superior no Brasil.

discursivos veiculadas nesses documentos não contemplem gêneros que circulam na esfera educacional e que tem objetivos específicos para com essa esfera, os mesmos documentos nos dão respaldo para realizarmos um trabalho que privilegie outro gênero discursivo. Por trabalhar um gênero discursivo que ainda não tem respaldos teóricos, a partir da abordagem histórica da educação brasileira, das diretrizes que regem o sistema educacional, das justificativas que sustentam essa pesquisa, e da não abordagem do tema em outras pesquisas, traçamos como objetivo central caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, o curso de Letras com habilitação em Português, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), a partir dos pressupostos teóricos de Bakhtin. Para tanto, elencamos também os objetivos específicos da pesquisa, a saber:

- a) caracterizar os elementos discursivos na dinâmica que envolve o gênero analisado;
- b) compreender a interpretação enquanto eixo organizador do gênero estudado;
- c) compreender como o contexto de formação docente inicial participa na produção desse gênero.

Ainda que o tema não tenha sido amplamente explorado pela comunidade científica, não almejamos esgotá-lo, pois existem muitas formas de atravessá-lo com o olhar investigativo. O campo da observação da língua, e da linguagem como um todo, é vivo como o próprio objeto analisado. Portanto, a metodologia utilizada na coleta do *corpus* e depois em sua análise leva em conta os elementos que circunscrevem o momento da produção textual.

Para traçar nosso percurso, estabelecemos alguns pontos a serem explorados no decorrer do trabalho de modo que a caracterização do gênero se constitua a partir de sua funcionalidade enquanto ferramenta pedagógica, bem como os elementos linguísticos e extralingüísticos que envolvem produções textuais da mesma natureza. A orientação da pesquisa é de cunho quantitativo, qualitativo e interpretativo. Assim, apresentamos a estrutura do trabalho e suas principais informações.

Estruturalmente, nosso trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro situa o contexto de formação docente inicial, a pesquisa no viés quantitativo-qualitativo-interpretativista e apresenta o contexto de coleta do *corpus* e dos professores em formação que participaram da pesquisa. Também tratamos neste capítulo das atividades preparadas para a coleta do *corpus*, fazendo uma abordagem teórico-metodológica detalhada da preparação e da composição delas. Então, iniciamos a descrição da coleta do *corpus*.

O segundo capítulo é constituído principalmente das contribuições teóricas do filósofo russo Bakhtin, e delimitamos os termos que são empregados no capítulo de análise, de modo a fazer uma breve recuperação das teorias que dão sustentação teórica ao interacionismo. Este capítulo também apresenta um recorte da teoria de cada um dos autores citados e discutimos os conceitos gerais utilizados, como a enunciação, a interação verbal, a língua e o dialogismo. Assim como os documentos oficiais, nosso trabalho insere-

se na pesquisa de estudos dos gêneros discursivos, conceito apresentado nesta pesquisa principalmente pela perspectiva bakhtiniana. Portanto, o tema também é debatido de modo a introduzir o leitor no capítulo seguinte, que foca diretamente no objeto de nossa pesquisa. O capítulo se segue com a discussão sobre interpretação. Abordamos algumas compreensões relacionadas ao universo da leitura e suas características mais relevantes para nossas análises.

No terceiro capítulo, analisamos o *corpus* em duas partes. A primeira é dedicada à análise quantitativa e investiga numericamente a realização das atividades solicitadas, bem como das etapas sugeridas pelo texto-questão da escrita. A investigação passa por uma análise minuciosa dos dados quantitativos a fim de obter um perfil geral da produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Cada um dos elementos solicitados no texto-questão da atividade foi quantificado e contrastado com as quantificações dos outros elementos, revelando importantes marcas, como as textualizações que compõem esse gênero, que se mostram fragmentadamente de natureza distinta, levando-se em conta as teorias de leituras discutidas anteriormente. São eles a apresentação do tema; apresentação da característica teórica, retirada dos textos da coletânea; relação entre a característica selecionada e o exercício do livro didático, recuperado pelo texto-questão, indicação da característica levantada; exemplo com fragmentos do exercício do livro didático.

A segunda parte do capítulo visa à análise qualitativo-interpretativa do *corpus*, que parte das expressões numéricas obtidas através da análise quantitativa. A interpretação dos dados privilegia alguns pontos, como o desempenho da interpretação relacionado ao cumprimento – ou não – do que pede o texto-questão, de modo a destacar os elementos constituintes desse gênero discursivo e o papel da interpretação nesse contexto. Acreditamos que a leitura deste trabalho possa contribuir para os estudos de gêneros na educação, para a compreensão e delimitação de novos gêneros.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DOCENTE, METODOLOGIA DE COLETA, PRODUÇÃO DE ATIVIDADES E CONTEXTO DE PESQUISA

1.1 Formação docente

A formação docente inicial é o contexto em que ocorre a coleta do *corpus* de nossa pesquisa. Portanto, vemos como um importante trabalho compreender como tal contexto contribui para que o gênero discursivo questão interpretativa seja legitimado. O olhar sobre a formação docente inicial compreende os aspectos sócio-históricos e as contribuições do norteamento dos documentos oficiais pelo viés bakhtiniano que regulamentam a formação docente no país. A teoria proposta do Círculo de Bakhtin organiza-se pelo eixo do dialogismo, levando-se em conta a responsividade como motor dele. Assim, o contexto de formação docente reflete as condições a partir das leis e das compreensões dos que determinam diretrizes para a educação no Brasil. Desse modo, buscamos com essa seção discutir os elementos aos quais o contexto de formação docente atual responde. Podemos averiguar esse posicionamento teórico nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e nos documentos norteadores da formação docente.

Apesar das orientações oficiais adotarem novas perspectivas teóricas, elas ainda não deram conta de transformar em passado o uso de métodos antigos. Não que seja a questão de negá-los, mas de uma transformação que se adapte de verdade às reais necessidades das práticas docentes. Para tanto, uma formação docente deve contar com uma boa qualidade de ensino porque é ela que vai construir a geração dos profissionais formados a partir dessas teorias recentes e com a participação dessa teoria na prática entre os colegas de trabalho.

Ao lado de documentos oficiais, como os próprios PCN (BRASIL, 2002) e os pareceres emitidos, está a força propulsora dos cursos de Letras. Os PCN (BRASIL, 2002) regem, por um lado, as propostas e os saberes solicitados pelo plano de educação pública. As diretrizes e os pareceres asseguram aos professorandos uma formação suficientemente adequada em direção ao domínio desses saberes. Como consta nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, presente no Parecer CNE/CES 429/2001:

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO..., 2001 a)

Observa-se que tais documentos foram elaborados, levando-se em conta os princípios das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 2010) e as normas propostas pelos PCN. No entanto, por mais modernizadas ou atualizadas que essas propostas estejam, ainda falta uma lacuna a ser preenchida. Existem, hoje, diversos estudos voltados ao ensino escolar a partir da perspectiva interacionista, voltada aos gêneros do discurso. Essa lacuna, tão viva quanto a própria língua, vai sendo preenchida aos poucos pelas pesquisas que se orientam através dos documentos oficiais. Por exemplo: as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a área de Língua Portuguesa (Paraná, 2008) pautam-se nas bases interacionista, discursiva e enunciativa. Isso orienta a prática docente e também norteia a formação de professores que sejam capazes de planejar e ministrar aulas segundo essas concepções.

As DCE (PARANÁ, 2008), ao expor os fundamentos teórico-metodológicos que as norteiam, recuperam Bakhtin (1992) para apresentar o conceito de gênero do discurso, dando ênfase ao seu caráter fluido e dinâmico. Depois, discutem a ligação dos gêneros com a esfera em que ocorrem, ressaltando elementos como as condições de produção, de circulação e de recepção. As DCE (PARANÁ, 2008) listam alguns exemplos de gêneros das esferas jornalística, televisiva, cotidiana e digital. Na página 100, as DCE (PARANÁ, 2008) apresentam uma tabela que elenca alguns gêneros agrupados por esfera. Todas as esferas abordadas no corpo do texto constam nesta tabela, além da esfera literária/artística, escolar, política, jurídica, e outras. São citados alguns gêneros como pertencentes à esfera escolar, como cartazes, exposição oral, mapas, palestras, relatórios, resumos, resenhas, e outros. É pertinente observar que o gênero questão, tão comum à esfera educacional, não é contemplado. Entendemos que se trata apenas de uma lista de exemplos, não tentativa de uma listagem completa. No entanto, também devemos ressaltar que não citá-los reflete a ideia de que as centenas de respostas produzidas pelos educandos ao longo de sua vida escolar não se configuram como um gênero discursivo.

As DCE (PARANÁ, 2008) seguem com a explanação teórica sobre a escrita enquanto prática discursiva e propõem uma abordagem do texto que corresponda a essa perspectiva. No entanto, ainda que as orientações científicas apontem para a dinâmica social, os textos típicos da esfera educacional continuam à sombra dessa abordagem. Ainda que as DCE (PARANÁ, 2008) não pretendam esgotar ou restringir os gêneros a serem trabalhados em sala de aula, elas não citam o gênero discursivo questão nem na seção destinada à

discussão de prática escrita. Trabalhar com a aprendizagem formal dos gêneros educacionais pode contribuir para o educando entender como um texto exerce esse papel de mediador entre ele e o interlocutor dele, movendo as engrenagens do processo de interação social. Se o educando compreende o papel do texto que produz para a própria escola, considerando suas condições de produção, objetivos, estratégias, elementos composicionais, estilo e outros elementos, ele conta com mais conhecimentos formalizados para comporem sua bagagem cognitiva, o que lhe favorece na aprendizagem de outros conteúdos.

De modo geral, as DCE (PARANÁ, 2008) são um dos documentos mais recentes e mais atualizados, no que concerne ao aporte teórico. No entanto, essas diretrizes não abordam os gêneros discursivos típicos do universo escolar como alvo de aprendizagem. Dessa maneira, contribuem com o silêncio, com a ideia de que alguns gêneros escolares sejam de aprendizagem espontânea, ou que sejam tão primários que não necessitem de atenção consciente em sua aprendizagem.

A pesquisa de Marinho (2010) mostra que a necessidade de uma abordagem dos gêneros que circulam na esfera educacional se reflete também no ensino superior. E, ainda que ocupem uma posição similar no escopo das pesquisas atuais, o universo escolar e o acadêmico não são iguais, como tratam professores e alunos. A partir das contribuições de Marinho, ressaltamos que é necessário atentar aos elementos que caracterizam um e outro universo. De acordo com a autora, “os gêneros acadêmicos não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental e médio” (2010: p. 366). Ela também relata em sua pesquisa que o saber popular sobre a leitura e a escrita cria uma zona de conflito entre professor e acadêmico.

A aprovação no concurso vestibular, exame compreendido como legitimador de saberes adquiridos no período escolar e necessários na esfera acadêmica, coloca o acadêmico na condição de eficiente perante seu imaginário, no que diz respeito à leitura e à escrita. No entanto, cada esfera requer um trabalho específico de leitura, e de desenvolvimento de habilidades e competências específicas em relação à abordagem mais generalizada dos conteúdos escolares.

Como lembra Marinho (2010), não existem muitas pesquisas que se voltam ao estudo da leitura e da escrita no contexto da formação em nível superior, o que contribui para que leitura e escrita não participem como objeto de pesquisa ou de ensino dentro da própria academia. Nossa pesquisa corrobora as afirmações de Marinho (2010), pois ao realizarmos o levantamento do estado da arte, também constatamos a baixa produtividade de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem dos gêneros mais típicos do universo acadêmico e escolar.

O nível de ensino constitui-se como um fator relevante ao contexto que, por sua vez, está refletido em marcas linguístico-discursivas na produção do aprendiz. Por exemplo, um

texto-resposta produzido por um aluno das séries iniciais conta com elementos que deixam de ser funcionais na esfera acadêmica, como a escrita com fortes características orais, típicas em crianças no início do processo de aprendizagem e desenvolvimento da escrita. Esses traços orientam a leitura das condições de produção do texto, justamente pelo contraste entre o que se espera de uma produção escrita em nível fundamental, médio e universitário. Outras condições de produção, como o interlocutor, também participam do plano, assim como a própria concepção de desenvolvimento da criança, que ainda não possui maturação suficiente, ou ainda não se encontra em determinado estágio do desenvolvimento. Na esfera acadêmica, há uma linguagem mais especializada que também restringe seu público leitor aos participantes daquela determinada esfera. Ainda dentro do universo acadêmico, ao observarmos os textos dos alunos primeiranistas do curso de Letras e os dos matriculados nas séries finais, é esperado que se veja uma gradação ascendente da apropriação desses gêneros. É importante observar que, nessa escala, os professores em formação que participaram da pesquisa estavam ainda no início da formação docente e, portanto, a escrita deles reflete tanto um contexto de formação docente quanto a própria escrita que eles puderam desenvolver durante o período escolar.

Antes de falar da formação docente em si, propomos o seguinte raciocínio: aprender é diferente de ensinar. Trata-se de duas práticas sociais distintas, mas que se complementam e só existem nessa dialética em contexto de mediação na transposição de um determinado saber. Ainda que a não definição dessas ações imbricadas não impossibilite a formação de um universitário, os cursos de licenciatura consideram esse fator. Tanto é que a própria estrutura do curso conta com algumas disciplinas das ciências pedagógicas e didáticas para dar suporte nessa parte da formação do docente.

Uma característica fundamental dessa formação é o fato de que são habilitados professores com a missão do ensino. Os professores em formação têm durante a graduação uma grande atenção voltada aos gêneros discursivos. Espera-se que, após percorridos caminhos científicos sobre o assunto, eles tenham se apropriado desse saber. Como lembra Menegassi, o professorando passa a internalizar

os procedimentos para a produção de textos na concepção interacionista de escrita, pretendendo-se que internalize os procedimentos para empregar, posteriormente, junto aos seus futuros alunos, desde que aprenda a realizar e a analisar em si o processo de escrita (2008: p. 253).

Dessa maneira, reforça-se a ideia de que o professor responde à sua formação em sua prática docente. Essa afirmação também pode ser comprovada a partir de Menegassi (2008). A análise de uma professoranda, na pesquisa do autor, demonstra que a escrita é apropriada mediante um longo trabalho. A concepção de escrita como trabalho, evidenciada

também por ele, vai se consolidando nas práticas de produção da professoranda e, à medida em que vai progredindo em seu desenvolvimento, ela também adquire a habilidade de observar esses aspectos superados por ela em textos de outrem.

A discussão acerca da formação docente que empreendemos visou demonstrar que a teoria do Círculo de Bakhtin está presente tanto nas discussões a respeito de seu percurso no Brasil quanto nos documentos oficiais assinados pelo Governo. No entanto, não existem muitos trabalhos focados nos gêneros discursivos mais típicos da esfera educacional, seja em contexto escolar ou acadêmico. Desse modo, essa discussão nos oferece também respaldo para compreender o contexto em que os professores em formação se encontram sócio-historicamente. Ainda, vimos que a escrita é fruto de trabalho, que demanda tempo. Por isso, a coleta do *corpus* leva em conta esse aspecto. Essas informações compõem o contexto discursivo em que a coleta se dá. Diante do exposto, passamos às orientações metodológicas da pesquisa.

1.2 Metodologia de coleta

Nossa pesquisa orienta-se metodologicamente pelo viés quantitativo e qualitativo-interpretativista. Dado o caráter social de nosso objeto, não é possível delimitá-lo anulando as influências de algumas variáveis, como detalhes do contexto de produção, por exemplo. São elas, inclusive, que determinam nosso objeto enquanto gênero discursivo questão interpretativa. Contudo, existem modos de explicitar quantitativamente o comportamento ou a natureza oriunda de um objeto de pesquisa de cunho social, como em nosso caso. Por isso, a análise quantitativa é utilizada em nossa metodologia porque ela se aplica a elementos mensuráveis, o que nos permite compreender a realidade a partir de generalidades, de elementos estruturados.

A característica da pesquisa qualitativo-interpretativa é a apropriação dos dados obtidos na análise quantitativa para tecer uma abordagem de valor descritivo acerca da realidade observada. Para Triviños (1987), a abordagem qualitativa se configura por abordar o fenômeno estudado de modo a compreender suas causas e relações. A pesquisa qualitativa propicia a reflexão e a crítica em relação ao fenômeno abordado, trazendo a formação de um posicionamento teórico do pesquisador, extrapolando o caráter descritivo típico da análise quantitativa. Para Bogdan & Biklen (*apud* LÜDKE & ANDRÉ, 2005), a pesquisa interpretativa é delimitada pelo ambiente natural, pelos dados predominantemente descritivos e pela postura indutiva que o pesquisador deve adotar perante seu objeto de pesquisa.

No que diz respeito ao perfil interpretativista de nossa abordagem metodológica, é partindo dele que subsidiamos nossos gestos interpretativos, pois a abordagem qualitativa

garante ao pesquisador subsídios para que ele observe seu objeto de modo a interpretá-lo, partindo de sua condição social e histórica. O aspecto interpretativo pode ser apreendido da condição subjetiva da análise qualitativo-interpretativa (MOITA LOPES, 1994). A subjetividade necessária para a análise qualitativo-interpretativa também dá suporte à interpretação. Dessa forma, são considerados importantes aspectos que compõem o cenário social e histórico. Considerando que o contexto em que nosso público está inserido é o de formação docente inicial, recuperamos as palavras de Pimenta:

O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reproduzidor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano, por isso cumpre investigar qual a contribuição que a didática pode dar nessa formação. (2005, p. 523)

Nossa pesquisa visa a possibilitar a reflexão sobre o gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, de maneira que o professor em formação perceba a linguagem, numa perspectiva sócio-histórica, como o lugar da interação e o texto, enquanto fruto da enunciação, a materialização desse espaço dialógico. Dessa maneira, o professor em formação tem a possibilidade de, a partir do domínio de determinados saberes, também ampliar e aperfeiçoar sua prática escrita. Nossa abordagem também viabiliza o conhecimento científico de maneira aplicável, o que pode refletir diretamente na prática pedagógica que o professor em formação adotará quando estiver em exercício. Ao final do processo, ele também poderá ver-se capaz de observar como a constituição de um dado exercício ou uma dada atividade pode favorecer o desenvolvimento de determinados saberes e, a partir daí, delegar de maneira objetiva exercícios específicos e eficazes para necessidades também específicas. Por exemplo, no contexto da leitura, esse professor pode aprender a identificar exercícios e compreender o nível e o modo de realização da leitura que seus alunos deverão realizar desse texto. A partir dessa gama, o professor deve buscar ou ainda produzir exercícios que promovam uma leitura mais aprofundada do texto. Em outras palavras, o professor em formação também adquire uma ferramenta didática, pois compreende o papel da mediação nesse processo, a partir da vivência dessa mediação.

Com base no que apresentamos, delimitamos alguns termos e seus referentes. Os professores em formação são os acadêmicos que frequentam o curso de licenciatura em Letras, habilitação em Língua Portuguesa. Como eles também são os produtores dos textos-respostas que formam nosso *corpus*, também são designados por Participantes. O professor regente da sala é o referente para professor formador e nós nos designamos pesquisador.

Uma vez afirmadas as orientações metodológicas deste trabalho e definidos os termos utilizados nele, levantamos, com mais precisão, o contexto em que a pesquisa ocorreu, em um contexto mais imediato em relação ao momento da produção dos textos que compõem o *corpus*.

1.3 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq) e também ao projeto “Manifestações de constituição da escrita na formação docente”, desenvolvido junto ao Departamento de Letras da UEM. Por isso, os participantes de nosso *corpus* encontram-se em contexto de formação docente inicial, como é apresentado a seguir.

De acordo com as informações obtidas no *site* do Departamento de Letras (<http://www.dle.uem.br/index.php?conteudo=curso>), o curso de graduação em Letras tem seu início ainda na antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FFCLM), que deu origem, mais tarde, à UEM. Em sua existência, a graduação em Letras passou por algumas reformas curriculares, que foram implantadas, buscando a melhoria da oferta desse saber. Atualmente, o curso está dividido em quatro séries, cada uma correspondente a um ano letivo. A turma na qual agimos com nossa pesquisa, em 2009, estava no seu primeiro ano. A disciplina de Linguística I, com uma carga de 136 horas, hospedou nossa prática na segunda metade do primeiro semestre. Essas correspondências espaço-temporais e histórico-sociais ajudam a compreender a constituição dos sujeitos participantes de nossa pesquisa dentro desse contexto.

A turma que participou da pesquisa é formada por 39 alunos (4 do sexo masculino e 35 do sexo feminino). De modo geral, a idade dos estudantes, apesar de haver maior concentração na faixa dos 20 anos, varia desde alunos de 18 anos até alunos na faixa dos 34 anos.

A relação que os alunos estabelecem entre si toma por critério a afinidade e também a proximidade com que os colegas se sentam na sala de aula. A organização espacial do local também se reflete como uma condição de produção nas relações construídas na sala de aula.

Outras características do espaço físico das aulas também apresentam favorecimentos à prática de nossa pesquisa, como um espaço amplo, confortável para os alunos da sala, quadro branco e pinceis atômicos disponíveis ao professor, além de acesso a recursos áudios-visuais e digitais. Isso demonstra que existe uma preocupação com a acessibilidade a materiais de diversos suportes que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem

dos professores em formação. Também salientamos a posição da porta como um fator relevante, pois, apesar de localizar-se ao fundo da sala (o que facilita o trânsito dos alunos para fora dela), a evasão durante as aulas não foi frequente.

Estabelecidos os elementos que compõem o sujeito professor em formação dentro do contexto de formação docente inicial promovido pela UEM, damos sequência às atividades que foram elaboradas para a coleta do *corpus*, uma explanação geral sobre os textos-respostas coletados para análise dos dados obtidos.

1.4 Elaboração das atividades e encontros com a turma

1.4.1 ATIVIDADES

A coleta do *corpus* foi realizada através da aplicação de algumas atividades propostas aos alunos do primeiro ano. Tais atividades tiveram como objetivo a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Foram produzidas seis questões interpretativas para que os professores em formação produzissem o texto-resposta. A quantidade de produções solicitadas responde ao contexto docente inicial. Trata-se de uma estratégia para a prática da interpretação, requerida pelo professor regente como caminho para aprendizagem do conteúdo trabalhado em sala de aula. Ainda que tenhamos coletado muitos textos-respostas, utilizaremos para essa pesquisa apenas as produções relacionadas à última atividade. Uma vez que nosso objetivo é a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa, escolhemos fazer a análise apenas das últimas produções por considerar que elas podem apresentar maior maturidade no que diz respeito à produção escrita do texto-resposta. As atividades elaboradas são discutidas nas subseções referentes aos encontros com os professores em formação. Verificamos a experiência em sala para a coleta do *corpus* bem como a apresentação da composição de cada uma das atividades propostas.

1.4.2 PRIMEIRO CONTATO COM A TURMA

O contexto em que fomos recebidos na sala de aula pelos professores em formação foi confortável, pois eles haviam contado com a presença de uma colega de pesquisa nas semanas anteriores à minha chegada. Introduzidos por esta colega à turma, fomos bem

acolhidos por eles, o que nos aparentou certa disposição em colaborar com nossa pesquisa, realizando as atividades que seriam propostas.

Na primeira aula, o professor regente apresentou-nos com o título de professor perante os professores em formação, o que nos conferiu determinada hierarquização na sala de aula. Ao mesmo tempo em que nos sentimos responsáveis por sermos reconhecidos como professores, tivemos a legitimação conferida pela nossa organização dentro da esfera educacional. Assim, tomamos discursivamente nossos postos enquanto professores-pesquisadores e professores em formação, estabelecendo-se, também através de determinações provenientes da esfera social em que nos encontramos, e dos papéis sociais que desempenhamos nela, um pouco da dinâmica que orientaria nossa prática.

1.4.3 A LEITURA DE BASE DA PRODUÇÃO DO TEXTO-RESPOSTA

O material teórico para a leitura que serve de base para a produção do texto-resposta do gênero questão interpretativa foi aproveitado da própria ementa da disciplina de Linguística I, da grade da primeira série do curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa. A bibliografia indicada para as atividades é composta por seis textos:

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: 1984. p. 41-48.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**. Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-78.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21-23.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 21 n. 1, p. 79-88, 1999.

Além da leitura individual, os professores em formação também tiveram a oportunidade de trabalhar os conceitos ensinados pelos textos antes de dar início à

produção das atividades apresentadas por nós, como veremos na descrição dos encontros a seguir.

1.4.4 OS ENCONTROS E AS ATIVIDADES

O primeiro encontro aconteceu no dia 22 de maio de 2009 e o assunto tratado foi sobre concepções de linguagem e um pouco da história delas. O professor regente usou seu conhecimento científico para ministrar a aula expositiva, e também fez uso dos textos da coletânea em suas explicações. Este primeiro encontro serviu como uma pré-leitura dos textos da coletânea que deveriam ser lidos para a aula seguinte. No segundo encontro, em 26 de maio, o professor regente passou uma lista de exercícios retirados de diversos livros didáticos para que os professores em formação reconhecessem algumas características referentes às concepções de linguagem estudadas. A seguir, foi aplicada uma atividade introdutória, de caráter exploratório dos procedimentos solicitados nos texto-questões das atividades.

A primeira atividade teve como objetivo familiarizar os docentes em formação com as teorias apresentadas nas aulas e também levá-los a perceber como as características levantadas nos textos podem ser relacionadas a um exercício de um livro didático. Além disso, foi neste momento que os professores em formação tiveram o primeiro contato com a estrutura do gênero discursivo questão interpretativa proposta pelo professor formador. Para tanto, foi solicitado aos acadêmicos que fossem para a aula munidos de alguns livros didáticos. O professor formador também dispôs de suas coleções na sala para que todos os professores em formação tivessem material para trabalhar.

A primeira etapa do processo desta atividade foi a leitura da bibliografia recomendada, e depois as aulas expositivas propiciaram a mediação entre eles e o saber. No entanto, o foco das discussões até então havia sido em torno da concepção de linguagem como expressão do pensamento e da concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Na segunda etapa, os acadêmicos foram orientados a fazer um levantamento das características de cada concepção estudada, retirando as ideias dos textos discutidos. A etapa seguinte, a terceira, consistiu na busca em livros didáticos por exercícios que pudessem representar e exemplificar as concepções de linguagem estudadas. Apesar de a busca pelos exercícios ter sido uma etapa individual do processo, os professores em formação puderam solicitar a ajuda do professor regente, do professor pesquisador e dos colegas de sala a qualquer momento. Os exercícios encontrados deveriam ser transcritos no caderno do professor em formação.

Após encontrados os exercícios concernentes a cada uma das duas primeiras concepções, os acadêmicos deveriam cruzar os exercícios com as características levantadas. Neste momento, eles deveriam verificar se as características que elencaram dos textos de apoio condiziam com os exercícios que selecionaram. Aquelas que os professores em formação julgassem adequadas ao exercício selecionado deveriam ser transcritas abaixo dele. A etapa final dessa primeira atividade consistiu em relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação. Trazemos um exemplo retirado do caderno de um dos participantes (ANEXO 2).

Ao fim desta primeira atividade, os alunos tiveram contato com os procedimentos que seriam solicitados nas atividades seguintes. Esse material não fez parte da coleta do *corpus*. A familiarização com o modelo de atividade e também com a estrutura do gênero discursivo questão interpretativa ocorreu sem o compromisso do professor em formação em apresentar resultados ao professor formador. Desse modo, eles exercitaram a produção dos elementos solicitados nos textos-questões das atividades propostas.

Os professores em formação tiveram o tempo de quatro encontros para a realização dessa atividade, de caráter introdutório. Ela possibilitou aos aprendizes amadurecer suas leituras teóricas, formar base para produzir leituras mais profundas e novos sentidos.

Os encontros seguiram-se de modo a estabelecer um comportamento padrão entre os professores em formação. O grupo manteve silêncio adequado à concentração requerida para a realização da leitura dos textos e da escrita das atividades. Os participantes possuíam muitas condições favoráveis para o processo de aprendizagem do conteúdo. No entanto, a volição também se configura como um fator extremamente importante. Por isso, o sucesso das atividades não dependeu somente de nossos esforços e estratégias pedagógicas.

Quanto ao lidar com as perguntas dos professores em formação, notamos que nossa própria abordagem do assunto modificou-se gradualmente. As solicitações deles referiram-se, na maioria das vezes, aos excertos escolhidos por eles para figurar a característica teórica das concepções de linguagem abordadas. À medida em que nós nos afinávamos tanto com os professores em formação quanto com a prática do professor regente da turma, nossas explicações e abordagens teóricas adotavam estratégias diferentes. Por exemplo, nos primeiros encontros, os participantes fizeram perguntas que respondemos prontamente, dando-lhes a resposta, como se fosse uma notícia – não tratando esses dados como conhecimento. Posteriormente, durante essas orientações, começamos a buscar o desenvolvimento da capacidade de eles mesmos avaliarem se os excertos escolhidos por eles serviriam para o papel de caracterização a ser configurada na prática escrita. Diante de questionamentos dessa natureza, adotamos a estratégia de pedir para que eles mostrassem como o excerto escolhido poderia ser uma característica a partir do exercício que eles

buscaram no livro didático que eles haviam selecionado. Desse modo, adotando o esquema de basear-se no exercício retirado do livro didático para elaborar o raciocínio referente à (in)compatibilidade entre ele e o excerto selecionado, eles mesmos produziram tal conhecimento, e não simplesmente o tomariam pronto de nós. Desse modo, nossa orientação encaminhou o olhar deles em direção aos gestos interpretativos que deveriam realizar.

Nosso papel de mediadores estabeleceu-se segundo a prática que descrevemos. Além dessa mediação, também constaram como mediadores o professor regente da sala e o texto-questão das atividades que preparamos para eles, que serão exploradas ainda neste capítulo. Acreditamos que os participantes reagiram responsivamente a esse conjunto de mediadores, pois as solicitações que eles passaram a fazer questionavam a pertinência da relação produzida entre a característica teórica e o exercício do livro didático.

No último dia dessa atividade introdutória, o professor regente passou no quadro branco alguns tópicos necessários à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. São eles:

1. Estudo da teoria sobre concepção de linguagem;
2. levantamento das características de cada concepção de linguagem;
3. identificação de exercícios de LD que representem cada concepção de linguagem;
4. identificação das características teóricas já levantadas que se relacionam aos exercícios escolhidos;
5. listagem das características teóricas encontradas abaixo de cada exercício;
6. relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação.

Uma vez que os professores em formação completassem essas primeiras orientações, eles estariam aptos a avaliar e compreender os itens listados no texto-questão da atividade de produção textual.

Já munidos de uma prática inicial, os acadêmicos puderam avaliar e compreender os itens listados para a composição do texto-resposta. Após a conclusão da atividade introdutória, o passo seguinte foi dar início às atividades de produção textual, que serviram à coleta do *corpus*.

Ao todo, somam-se seis atividades, que foram enumeradas utilizando-se como critério a ordem de aplicação. Dessa maneira, temos que as atividades 1 e 3 tratam da concepção de

linguagem como expressão do pensamento, enquanto as atividades 2 e 4 abordam a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Já as atividades 5 e 6 referem-se à concepção de linguagem como lugar da interação. A aplicação das seis atividades totalizou oito encontros, não distribuídos de maneira uniforme.

Uma vez que nosso intuito não é estabelecer um vínculo direto com as datas, pois que as utilizamos apenas como marcação temporal, optamos por descrever as aplicações em blocos, cada um sobre uma atividade de produção textual. Nossa prática manteve-se quase a mesma durante o processo todo, desse modo, também é natural que as primeiras observações sejam mais ricas em detalhes do que as demais.

As atividades foram compostas por seis produções textuais, seis textos-questões do gênero discursivo questão interpretativa, sendo duas por concepção de linguagem trabalhada (linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação). Parte do texto-questão é igual para todas as propostas de produção, diferindo-se apenas pela concepção de linguagem atribuída à atividade do livro didático foco da interpretação. Para estabelecer uma maneira de ler todas as propostas elaboradas, abordamos primeiramente os elementos comuns a todos os textos-questões. Depois, fazemos ressalvas a respeito das particularidades de cada exercício selecionado. Vale ressaltar que o texto-questão se equipara aos exercícios que os professores em formação realizaram durante os primeiros encontros. Apresentamos o texto-questão comum a todas as propostas.

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- a) identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;*
- b) relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;*
- c) apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.*

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema*
- identificação das características teóricas;*
- relação das características teóricas com os exercícios;*
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.*

A organização do trabalho de escrita foi separada por etapas que orientaram os professores em formação a produzirem o gênero discursivo solicitado. A proposta orienta a recuperação do tópico a ser interpretado pelo Participante. A introdução do texto-questão apresenta o livro didático como origem dos exercícios transcritos nas atividades. Então, são propostas três etapas, organizadas nos itens *a*, *b* e *c*. O item *a* teve por meta orientar o professor em formação a observar a atividade retirada do livro didático. Pautado em suas observações, ele buscaria nos textos teóricos da coletânea características da concepção de linguagem que julgasse relacionarem-se com aquele exercício. Assim, estaria configurada uma relação entre o exercício e a teoria. Este é primeiro passo para a constituição do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa e é dado em um nível ainda abstrato, pois tal relação não está explícita para o professor em formação. O item *b* orientou o estabelecimento dessa relação entre exercício e teoria de maneira concreta, ou seja, textual. Dessa forma, ficaria aparente através da escrita como o Participante compreende o texto teórico e como ele acredita que se dá a materialização da teoria na prática do exercício. O item *c* objetivou propiciar ao professor em formação o desenvolvimento da justificativa e comprovação da relação entre o exercício do livro didático e a característica teórica retirada da coletânea. Ao produzir o item *c*, ele perceberia a coerência entre a característica selecionada e o exercício.

A fim de orientar a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa, ainda propusemos uma orientação da escrita final do texto dele, após os itens apresentados no texto-questão. Com isso, nosso intento foi orientar o texto do professor em formação ao final do processo proposto pela atividade. Também apresentamos os elementos que são constituintes do gênero: delimitação do tópico a ser interpretado, através da recuperação textual do texto-questão, elementos da fonte 1 (textos teóricos) devidamente referenciados, relação desses elementos com os elementos da fonte 2 (exercício retirado do livro didático), explicitação da relação e apresentação de exemplos.

Os procedimentos apresentados configuraram a orientação para as seis produções textuais das atividades. Cada atividade, no entanto, combinou um exercício com uma concepção de linguagem. Isso diferenciou uma atividade da outra somente nas abstrações necessárias à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Apresentamos, a seguir, as atividades completas.

1.4.4.1 Atividades Referentes às Concepções de Linguagem como Expressão do Pensamento e como Instrumento de Comunicação

As atividades foram entregues aos professores em formação impressas em folhas de sulfite. Em cada folha, foram apresentadas duas propostas de produção textual. Na primeira folha e na segunda, uma produção quanto à concepção de linguagem como expressão do pensamento e outra quanto à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, totalizando quatro produções escritas. O cumprimento das etapas propostas pelos itens *a*, *b* e *c* foi obrigatório apenas nos exercícios da primeira folha. A partir da segunda, ficou a critério do professor em formação organizar sua produção segundo as etapas sugeridas pelo texto-questão ou a escrita direta do texto-resposta. Na terceira e na quarta folhas, a proposta de escrita pautou-se na concepção de linguagem como interação.

Apresentamos aqui os exercícios constantes na primeira folha, bem como seu processo de elaboração.

Atividades 1 e 2

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- a) identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- b) relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- c) apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento

1.

15. Identifique os complementos dos verbos destacados nos enunciados a seguir e classifique-os.

- a) Eu não **acredito** em horóscopo.
- b) **Leio** as previsões, antes de sair de casa.
- c) Os homens inteligentes **vivem** o presente, não **cultuam** o futuro.
- d) Os jovens só **pensam** no futuro.

(ACÚRCIO, M. R. B. OLIVEIRA. *Língua Portuguesa: ensino fundamental, sétima série*. São Paulo: Editora Universidade, 2006, p. 145.)

Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação

1.

3. O verbo haver aparece com frequência em provérbios. Veja.

- Não há regras sem exceção.
 - Não há rosas sem espinhos.
- a) Reescreva os provérbios trocando o verbo haver pelo verbo existir.
 - b) Transcreva o sujeito de cada oração que você elaborou no item a e classifique-o.

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo: Língua Portuguesa, 6ª série, 7º ano*. São Paulo: FTD, 2006, p. 16.)

O exercício da atividade 1 foi coletado do livro didático para sétima série do ensino fundamental, de Acúrcio e Oliveira (2006). É de grande importância o conhecimento do contexto do qual a questão foi coletada porque, de posse dessas informações, podemos compreender melhor a orientação científica e metodológica de sua formulação. O livro didático faz parte da multidisciplinar Coleção Elos lançada pela Editora Universidade e pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas (Ibep). A proposta do material, encontrada na página de apresentação da obra, é de um ensino que ofereça ao estudante oportunidades de recuperar seu conhecimento prévio e trabalhar sobre e a partir dele para o desenvolvimento de discussões, opiniões e relatos de experiências. Dos quatro volumes direcionados ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental, o livro da sétima série é dividido em dez partes, capítulos, ou ainda, unidades, não nominadas pelo autor. Cada unidade é caracterizada por um tema central e um conteúdo gramatical. O capítulo de onde retiramos a atividade é o décimo, que leva como tema a constituição da linguagem com base em suas condições de produção, como no gênero relato.

O segundo exercício, retirado do LD de Beltrão e Gordilho (2006), *Novo diálogo*, para sexta série, sétimo ano, aborda a segunda concepção de linguagem. Escolhemos a terceira questão dessas atividades para trabalhar com os professores em formação. Trata-se de uma questão que apresenta o texto-questão em duas etapas. A primeira etapa apresenta o fato de que o verbo haver aparece com frequência em provérbios. Depois, seguem-se dois exemplos. A questão está dividida em dois itens. O item a) pede para que aluno faça a substituição do verbo haver pelo verbo existir nos exemplos; o item b) pede que sejam transcritos os sujeitos das frases resultantes do item a. Como também observado na primeira atividade, a questão elaborada não recorre aos recursos extralingüísticos, oferecidos pelo contexto, limitando a questão a um raciocínio puramente sobre a estrutura da língua. Outra consideração relevante é o conteúdo das duas questões trabalhadas serem de domínio da sintaxe.

Apresentados os exercícios selecionados para compor a primeira folha de atividades, vale lembrar que a obrigatoriedade do seguimento dos itens para produção propostos pelo comando geral das atividades restringe-se somente a essas atividades. As outras que se seguiram não estabeleceram ao professor em formação a passagem por todas as etapas do processo, sem, no entanto, proibir que tal percurso fosse realizado. A seguir, descrevemos o contexto da aplicação desses exercícios.

As atividades 1 e 2 foram trabalhadas no período de 09 a 23 de junho, totalizando quatro encontros para a sua finalização. Uma vez que as atividades já foram descritas, focalizamos aqui apenas sua aplicação. Foi entregue a cada acadêmico uma folha de sulfite constando as duas primeiras atividades, uma sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento e outra sobre a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Para a realização dessas etapas, os alunos deveriam seguir exatamente o texto-questão das atividades, seguindo item por item até cumprir todas as etapas, inclusive a produção final do texto-resposta. A execução dessa atividade levou mais tempo para ser realizada porque cada etapa implicou a escrita de cada elemento do texto-resposta separadamente. O trabalho em sala ocorreu de maneira tranquila. Os acadêmicos realizaram as atividades individualmente, mas podiam conversar com seus colegas a respeito de suas produções.

Ao final do terceiro encontro, os alunos puderam levar consigo suas atividades e terminá-las em casa, com a missão de trazê-las já prontas na aula seguinte. Quando desse encontro, recebemos dos alunos a quantia de trinta e nove atividades 1 e mais trinta e nove atividades 2. Observamos, a seguir, a produção das atividades 3 e 4 e sua aplicação para a coleta do *corpus*.

Atividades 3 e 4

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

São apresentados alguns exercícios sobre as concepções de linguagem presentes em exercícios de livro didático de língua materna. Para cada exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

Concepção de Linguagem como Expressão do Pensamento

2.

3. Copie e complete as frases de acordo com o que está indicado nos parênteses.

- Se eu Δ de algum dinheiro, eu colaboraria com você. (**dispor**, pretérito imperfeito do subjuntivo)
- Gostaria de ajudar, se você não se Δ . (**opor**, futuro do subjuntivo)
- Enquanto os estudantes não Δ o que pensavam à direção da escola, não sossegaram. (**expor**, pretérito perfeito do indicativo)
- Os jovens esperavam que o governo Δ medidas mais eficientes para melhorar a educação. (**propor**, pretérito imperfeito do subjuntivo)

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo*: Língua Portuguesa, sétima série, 8º ano. São Paulo: FTD, 2006 b, p. 15.)

Concepção de Linguagem como Instrumento de Comunicação

2.

5. Reescreva as frases a seguir, substituindo cada Δ pelo verbo entre parênteses na forma adequada.

- As distâncias Δ menores com a invenção do avião. (ficar)
- Todos Δ que o Demoiselle não Δ . (dizer / subir)
- Se os estudantes Δ , Δ pesquisar os grandes inventores da humanidade. (querer / poder)
- As pessoas Δ a importância dos inventos antigos para o desenvolvimento tecnológico. (saber)
- Santos Dumont Δ outros engenhos, como o relógio de pulso (inventar)

(BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. *Novo diálogo*: Língua Portuguesa, sexta série, sétimo ano. São Paulo: FTD, 2006 a, p. 70.)

O exercício referente à atividade 3 foi retirado da mesma série de livros didáticos, produzida por Beltrão & Godilho (2006 b). Desta vez, o exercício foi colhido do livro didático voltado aos alunos da sétima série. A organização do livro didático é a mesma descrita na Atividade 2. Portanto, vamos nos ater à localização desta atividade no livro didático mencionado. O exercício referente à atividade 4 foi selecionado do quinto exercício dessa lista de atividades propostas. A questão é formada por um enunciado e cinco itens, a saber: *a*, *b*, *c*, *d*, e *e*. O texto-questão da atividade pede para que o aluno substitua o sinal pelo verbo que está entre parênteses no final da frase. Assim, para que o aluno obtenha êxito na resposta dessa questão, ele deverá usar o verbo no tempo e no modo mais adequado.

As quatro atividades propostas até agora estão apresentadas em duas folhas para serem entregues aos alunos. É importante observar que o tema de todas as atividades da concepção de linguagem como expressão do pensamento e todas referentes à concepção de linguagem como instrumento de comunicação pautaram-se no trabalho com a gramática, seja na área da sintaxe ou da morfologia. Não pretendemos, aqui, desmerecer ou retirar o mérito que recebem os modelos de questão destacados, nem questionar sua eficácia quanto ao aprendizado. Porém, na concepção em que nos pautamos para fazer essa pesquisa, vemos que esses exercícios dão conta apenas de parte do aprendizado global que o aluno deve ter.

As atividades 3 e 4 foram aplicadas em sala nos dias 23 e 30 de junho de 2009. Apesar de termos disponibilizado apenas dois encontros para tratar dessas atividades com os acadêmicos, não julgamos que este tempo tenha sido insuficiente para o alcance de resultados considerados satisfatórios, uma vez que: a) os professores em formação contaram com a colaboração e o auxílio do professor regente e o nosso durante a atividade introdutória inteira e também durante três encontros voltados para as atividades 1 e 2; b) o conteúdo abordado até então tratou de apenas duas concepções de linguagem, os alunos tiveram todo o apoio necessário para que as atividades 3 e 4 pudessem ser realizadas de maneira satisfatória.

Antes de aplicar as atividades aos professores em formação, o professor regente ensinou-lhes um pouco a respeito de referência. Esse conhecimento deveria constar a partir dessas atividades como um recurso textual obrigatório na produção textual dos textos-respostas. A explicação, apresentada de forma oral e acompanhada de exemplos escritos no quadro branco, não gerou muita polêmica nas discussões. O teor das perguntas era de orientação e não de contestação, como ocorreu nas discussões acerca das concepções de linguagem.

Outro ponto relevante quanto à produção dessas atividades foi que os participantes não foram mais obrigados a cumprir as etapas exigidas nas atividades 1 e 2. Assim, eles

puderam optar entre seguir as etapas ou passar diretamente para a produção final do texto-resposta.

Ao final da aula, os alunos puderam levar seus materiais para terminar os exercícios em casa, sob a condição de trazê-los prontos no encontro seguinte. Foram recebidas 38 produções tanto da atividade 3 quanto da atividade 4. Pudemos observar que alguns acadêmicos decidiram por continuar adotando os passos sugeridos pelos itens no texto-questão da atividade. Também observamos que alguns participantes responderam ao item 'c', unindo-o já à produção final. No momento da análise desse material, apresentaremos dados mais específicos quanto aos números de ocorrência de cada situação. Antes de terminar o encontro, o professor regente solicitou aos alunos que se preparassem para a aula seguinte com a leitura dos textos da bibliografia recomendada, dando maior ênfase à concepção de linguagem interacionista.

1.4.4.2 Atividades Referentes à Concepção de Linguagem como Interação

As atividades referentes à terceira concepção de linguagem foram retiradas do livro didático *Novo Diálogo para sexta série (sétimo ano)*, de Beltrão & Godilho A, (2006 a). Antes de iniciarmos a descrição das atividades 5 e 6, chamamos a atenção para o fato de que a atividade 5 tem como foco um trabalho com gramática a partir da concepção interacionista. A atividade 6 tem como objeto o trabalho com leitura, na mesma perspectiva.

Atividade 5

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna. Para o exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.


Sugestão: Professor, o terceiro passo (pág. 217) da seção *Produzindo textos* poderá ser iniciado neste momento.

TRABALHANDO A GRAMÁTICA

PRONOMES PESSOAIS OBLÍQUOS

IDENTIFICANDO

- O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.
- Com base nos dizeres do cartão, responda.
 - Quem deve ser guardado juntinho ao coração?
A pessoa que escreveu o cartão.
 - Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?
A palavra *me*.
- Agora, leia os pares de orações.
 - Eu amo Fernanda.
 - Encontrei o menino da festa no cinema.
 - Eu **a** amo.
 - Encontrei-**o** no cinema.
 - Que palavras substituem “Fernanda” e “o menino da festa” nas orações? A que classe gramatical pertencem?
a e o; pronomes
 - Os termos “Fernanda” e “o menino da festa” completam o sentido dos verbos. Que função sintática esses termos exercem?
A função de objeto direto.
 - E os pronomes **a** e **o**, que os substituem, também são complementos verbais? Justifique.
Sim, porque exercem a mesma função sintática desses termos.



201

A atividade 5, a primeira referente à concepção de linguagem como interação, pertence à seção “Trabalhando com a gramática”, no módulo 5. Este módulo está estruturado da seguinte maneira: três seções de texto, sendo que cada uma é composta por uma parte de trabalho com o texto e outra parte de trabalho com gramática e, no caso do terceiro texto, ainda uma proposta de trabalho com ortografia. Como a atividade 5 foi retirada da seção de gramática, vamos levantar os trabalhos realizados na terceira proposta de trabalho com texto, a fim de tentar estabelecer uma relação das atividades realizadas com a proposta de estudo gramatical.

A execução desses exercícios possibilita a compreensão de cada um dos tipos de pergunta que podem ser utilizados dentro de um esquema de atividades interacionistas. O tópico 2 pede ao aluno duas respostas: a) quem deve ser guardado junto ao coração – o escritor do cartão; e b) que palavra no texto denuncia essa referência ao produtor do texto – o pronome ‘me’. A primeira pergunta não está direcionada simplesmente ao universo apresentado pelo cartão. Para respondê-lo, o aluno precisa acessar uma informação que não consta no texto, a não ser pela presença do pronome. Além do mais, a pergunta do item a) leva o aluno a observar fatores extra-textuais a partir de marcas textuais. Depois que o aluno responde essa questão, ele pode compreender melhor o funcionamento do pronome no texto. Essa abertura, aproveitada na questão b), aprofunda o conhecimento do aluno numa análise de um vocábulo dentro de um contexto definido, configurando de forma mais clara a produção de sentido. Essas informações retiradas do texto e mescladas com as observações do aluno oferecem subsídios para que a possibilidade de interpretação se estabeleça na cena educativa.

A questão da atividade 5 foi construída nos postulados da concepção de linguagem interacionista. Neste exercício, o texto não oferece apenas materialidade para o aluno desenvolver um trabalho de memorização desvinculado do sentido que esses elementos podem invocar no texto.

A sexta e última atividade também ocupa uma folha inteira e traz como atividade a análise não só do exercício, mas uma cópia da página do livro. Como na atividade 5 nós trabalhamos o interacionismo em uma atividade de gramática, vamos agora observar e descrever a sexta atividade central, cujo tema é leitura.

Atividade 6

Exercícios sobre concepções de linguagem no ensino de língua materna

É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna. Para o exercício, você deverá:

- identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;
- relacionar cada uma das características com o exercício do livro didático;
- apontar os autores a que se referem cada uma das características teóricas;
- apresentar exemplos, entre aspas, de partes do exercício, que comprovem as características relacionadas.

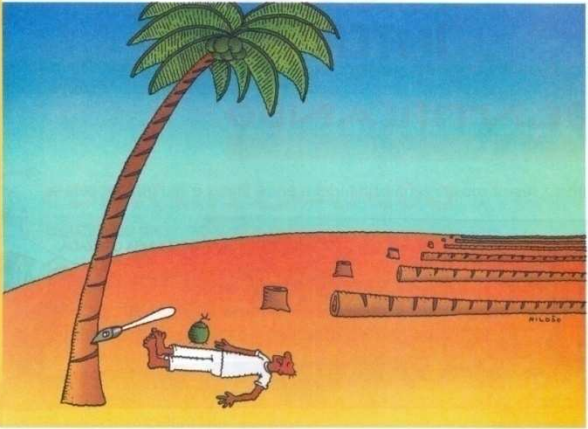
A produção textual de sua resposta deve ser organizada a partir da composição estrutural do gênero resposta interpretativa:

- tema
- identificação das características teóricas;
- relação das características teóricas com os exercícios;
- apontamento dos autores para cada característica escolhida;
- exemplificação das características teóricas a partir dos exercícios.

DIALOGANDO

• **com a imagem**

Ajudar a cuidar do espaço em que vivemos é uma maneira de nos fazermos presentes, de pertencermos à comunidade...
Mas será que cada um está fazendo a sua parte?
Leia a charge.



A partir do que você observa na charge, responda.

- Que sensação essa imagem provoca em você?
Resposta pessoal.
- O que é criticado na charge? O uso indiscriminado dos recursos naturais do planeta pelo ser humano trará prejuízos para si mesmo, levando-o à própria morte.
- Que elementos da charge contêm a força da crítica? Os coqueiros cortados pelo machado do homem, e este derrubado pelo fruto do último coqueiro.
- O que é possível inferir, a partir dessa charge, sobre o artista, a época e o lugar em que ele vive? É possível inferir que o artista é um homem preocupado com as questões ecológicas e ambientais; a época é atual, pois questões relativas ao meio ambiente têm sido discutidas, recentemente, com mais veemência; o lugar, provavelmente, é litorâneo, já que aparecem dunas e coqueiros com seus frutos.
- Que título você daria a essa charge?
Resposta pessoal.
- A partir da mensagem, a que conclusão você chega sobre o cuidado do ser humano com a preservação do meio ambiente? Resposta pessoal. (Sugestão: É preciso que se tenha mais cuidado com os recursos naturais, senão as consequências poderão se reverter contra o próprio ser humano.)

Charge é um desenho ou caricatura que ilustra, com humor e ironia, personalidades, situações e fatos da atualidade.

Sugestão: Professor, o segundo passo (pág. 280) do Produzindo textos poderá ser iniciado neste momento.

265

A sexta atividade foi retirada da mesma fonte também, do livro didático da Coleção Novo Diálogo, de Beltrão & Gordilho (2006 a), voltado ao ensino de língua portuguesa para alunos da sexta série, dessa vez, do módulo sétimo.

A charge posta pelo livro didático é introduzida pelo seguinte texto “Ajudar a cuidar do espaço em que vivemos é uma maneira de nos fazermos presentes, de pertencermos à comunidade... Mas será que cada um está fazendo a sua parte? Leia a charge.” Este enunciado une as atividades de leitura da charge e o texto anteriormente trabalhado com o elo da preocupação com o meio ambiente. As questões elaboradas pelos autores do LD tratam de levar o aluno à compreensão e à interpretação. No capítulo 2 trabalhamos melhor com o conceito de níveis de leitura; por ora trata-se de níveis de leitura que podem levar o aprendiz (seja ele professor em formação, pesquisador ou ainda o estudante) desde a decodificação, passando pela compreensão, e sendo conduzido à interpretação. Vemos, agora, algumas informações pertinentes à aplicação da atividade.

Atividades 5 e 6

A aplicação das atividades 5 e 6 ocorreu nos dias 3 e 9 de julho de 2009. Antes de o exercício ser aplicado, o professor regente da sala apresentou o conteúdo sobre a concepção de linguagem como interação. Apesar de parecer pouco o tempo para discussão, os professores em formação já estavam mais habituados a lidar com perspectivas teóricas distintas sobre um mesmo objeto. Esse fator contribuiu para que o professor em formação tivesse maior facilidade para lidar com os novos conhecimentos. Outro ponto que levantamos como favorável à prática é o fato de os professores em formação já terem lido todos os textos da bibliografia recomendada e terem desenvolvido certa familiaridade com esses textos, uma vez que os alunos apoiaram-se neles para a produção das respostas interpretativas até então solicitadas.

A explicação do professor regente pautou-se nos textos propostos e em dois exemplos trazidos por ele próprio, retirados também de um livro didático. O primeiro exercício que o professor regente utilizou teve por tópico a leitura. Para trazer os acadêmicos mais próximo ao texto apresentado, o professor regente solicitou que eles resolvessem as atividades propostas pelo livro didático. Após essa etapa ter sido cumprida, o professor regente iniciou uma discussão a respeito dessas atividades, aproveitando as contribuições que os professores em formação davam tanto ao oferecerem suas respostas dos exercícios, quanto ao contribuírem com a discussão teórica. Os professores em formação puderam averiguar a relação estabelecida entre o texto e algumas possibilidades de sentido contidas nas atividades propostas.

O segundo material utilizado na discussão da concepção de linguagem interacionista teve por tópico um ponto gramatical (numerais ordinais). Foi ressaltada na discussão como

o ensino de um ponto gramatical pode ser abordado partindo de um contexto, mesmo imaginário, em que o acadêmico entenda de fato a aplicação do conhecimento pretendido em seu dia-a-dia. Assim como no exercício anterior, a aula contou com a participação dos professores em formação, que traziam suas indagações e mostravam interesse pela discussão teórica.

Após a discussão teórica, as atividades 5 e 6 foram entregues aos participantes. Com o tempo que restava para terminar o encontro, eles tiveram que se dedicar à produção dos novos textos-respostas. Assim como nas quatro atividades antecedentes, não havia a obrigatoriedade de serem seguidos os itens constantes no texto-questão do exercício. No entanto, os participantes foram incitados a cumprir as etapas propostas caso sentissem dificuldade na produção do texto.

Ao fim da aula, os professores em formação receberam a permissão para levar o material para terminar a produção dos textos-respostas em casa. Como este era o penúltimo encontro do semestre antes das férias, durante a aula seguinte, nós deveríamos impreterivelmente encerrar as atividades de coleta do *corpus*. No entanto, os professores em formação também apresentaram bastante interesse em encerrar as atividades mesmo que para isso eles tivessem que trazer os textos escritos e somente entregar na sala. Alguns deles decidiram usar o tempo dessa aula ainda para tirar suas dúvidas e concluir as atividades. Ao fim da coleta, recebemos dos participantes as atividades finalizadas, totalizando trinta e três textos-respostas de cada atividade.

Ao todo, o *corpus* reuniu 291 versões de produções textuais dos professores em formação. Dessa forma, acreditamos ter caracterizado nossa prática em sala no momento da coleta do *corpus* de maneira a mostrar como a pesquisa e a ação docente estabeleceram-se num elo comunicativo a fim de oferecer aos professores em formação as melhores condições para que estes pudessem aprender os conteúdos pretendidos e, dessa forma, configurar a transformação prevista pela metodologia, de maneira que eles mesmos pudessem observar o próprio desenvolvimento.

As atividades que foram coletadas compõem um numeroso *corpus*, que possibilita muitas análises em várias direções. Para a análise desse material, é preciso que haja um critério de escolha dos textos que devem participar das análises. Ainda que esse gesto analítico não aproveite toda a riqueza das produções textuais recolhidas, o recorte não deve ser entendido como uma separação das boas produções e das ruins, mas como uma ação metodológica na direção dos objetivos da pesquisa, delimitados na introdução do trabalho.

A análise do *corpus* é feita na perspectiva quantitativa e qualitativo-interpretativa. Priorizamos as produções textuais resultantes da Atividade 6 para nossas análises, pois, segundo a concepção bakhtiniana de apropriação do discurso alheio (sendo este o texto-

resposta), cremos ter maiores chances de lidar com textos-respostas cujos produtores já estejam em processo de externalização desse saber.

Para a análise quantitativa, utilizamos todos os textos-respostas produzidos para a Atividade 6, somando-se trinta e uma produções. Para a análise qualitativo-interpretativa, foram selecionadas seis das 31 produções. As análises qualitativas visam a explorar a constituição do gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial e também a verificar os apontamentos levantados a partir da análise quantitativa. Para tanto, o recorte dos textos feito para a análise qualitativo-interpretativa privilegiou as produções que pudessem dialogar com a primeira parte da análise. Assim, foram selecionados textos da atividade 6 dos Participantes 24, 27, 38, 11, 15 e 31.

Neste capítulo, discutimos as diretrizes que orientam a elaboração da metodologia de produção das atividades ministradas aos professores em formação no que diz respeito à coleta do *corpus*. É importante ressaltar que a elaboração das atividades respondeu ao contexto de formação docente inicial, apresentando elementos diretamente responsivos a esse contexto, como as informações de orientação da produção do texto-resposta. Toda a metodologia levou em conta as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin. O capítulo a seguir trata da teoria que o pensador russo e os membros de seu Círculo elaboraram e que é utilizada na análise desta pesquisa.

CAPÍTULO II

INTERAÇÃO, DIALOGISMO E GÊNEROS DISCURSIVOS

2.1 Introdução

O capítulo teórico desta pesquisa foi constituído a partir dos pressupostos dialógicos pautados principalmente na teoria de Bakhtin e seu círculo. As discussões apresentadas também refletem as vozes do Grupo de Pesquisa “Interação e Escrita” (UEM/CNPq), dentro do qual a pesquisa foi produzida. A perspectiva sócio-histórica das teorias levantadas concebe os estudos antecessores como primordiais para o desenvolvimento da ciência, mesmo que o acesso a esses saberes prestem-se, às vezes, apenas para uma comparação – que pode fornecer melhor delineamento dos domínios de uma teoria.

A pesquisa faz parte dos estudos realizados pelo Projeto de Pesquisa “Manifestações de Constituição da Escrita na Formação Docente”, desenvolvido junto ao Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá. Portanto, ressaltar aspectos históricos da relação dos professores com os gêneros do discurso parece-nos, também, uma necessária abordagem. Eis o caráter heterogêneo particular da Linguística Aplicada.

2.2 A interação verbal segundo Bakhtin

O teórico russo Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) tornou-se uma grande referência dentro da Linguística Aplicada, da Análise do Discurso, da Semiótica, da Crítica Literária e outros campos a partir de suas contribuições teóricas nos domínios da Filosofia da Linguagem e da Linguística. Dentre as ramificações de sua alçada, privilegiamos aquelas que fazem parte das bases teóricas de nossa dissertação.

A partir da perspectiva das teorias do Círculo de Bakhtin³, retomamos a discussão acerca da concepção de linguagem como lugar da interação. Então, ainda sob a luz do Círculo, delimitamos o objeto da Linguística. Perante esse cenário desenvolvemos alguns conceitos-chave bakhtinianos, como a enunciação, a interação verbal, língua, dialogismo, responsividade e gêneros discursivos. Para tanto, baseamo-nos principalmente em suas

³ O Círculo de Bakhtin é formado por um grupo de intelectuais de diversas áreas, interesses e atuações profissionais, como a Linguística, a Filosofia e a Literatura. (FARACO, 2003). A teoria aqui levantada reflete a voz do Círculo através de suas discussões teóricas no campo da Filosofia e da Linguagem. Os termos Círculo, de Bakhtin e Bakhtin referem-se, portanto, às ideias debatidas e comungadas pelo grupo.

obras: *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, de Bakhtin/Volochinov (1990); e *Estética da criação verbal*, de Bakhtin (2010), subsidiadamente por Sobral (2009 a e b), Brait (2006 e 2007) e Rojo (2005).

Para dar início às discussões concernentes ao tópico de concepção de linguagem, apresentamos algumas características das abordagens metodológicas nos estudos das áreas da Filosofia da Linguagem e da Linguística, em duas principais correntes da época. Bakhtin/Volochinov (1990) nominam essas orientações do pensamento filosófico-linguístico *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*.

A tese do subjetivismo idealista compreende a língua como um ato de fala, delimitando-a como fruto do psiquismo individual. Para essa orientação do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 72) explicam que “o psiquismo individual constitui a fonte da língua”, e se converte em língua quando de sua exteriorização. O recorte metodológico do objeto da Linguística, para esta orientação, privilegia apenas a enunciação monológica⁴, negligenciando qualquer elemento do contexto.

Fruto do Racionalismo, o objetivismo abstrato tem como foco o sistema linguístico. O recorte dessa concepção delinea as regularidades entre os atos de fala, os padrões da língua entre as diversas situações de conversação, com destaque para os estudos gramaticais, lexicais e da Fonética⁵. A fonte das produções enunciativas é vista como vontade de expressar do indivíduo, materialização das normas abstratas que concretizam a língua. A observação desse sistema linguístico adota uma postura sincrônica, pois não são relevados elementos do contexto. Desprovida de suas especificidades históricas (oferecidas pelo contexto), a língua também não se amalgama à sociedade, tornando-se um conjunto de conhecimentos a serem acessados no momento de uso da língua, uma herança que o sujeito recebe de sua sociedade natal. Nessa perspectiva, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 90) apontam que “o sistema linguístico constitui um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta (...)”.

Assim, o objeto de estudo da Linguística, para o subjetivismo idealista, está dentro da cabeça do próprio falante. Para o objetivismo abstrato, ele repousa sobre um sistema normativo de ordem externa, na contra-palavra do psicologismo idealista. Ainda que duas orientações distintas entre si, nenhuma delas considera o fator social como um ponto

⁴ Por enunciação monológica, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 110-111) compreendem como “um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc.” (p.110-111). Segundo eles, expressão, neste contexto, é compreendida como o hiperônimo de atos de fala e enunciação.

⁵ Com vistas ao recorte proposto pelo objetivismo abstrato, temos que a língua existe enquanto norma. Essas regularidades garantem a unicidade de uma língua e a compreensão mútua entre os membros falantes em uma dada comunidade, formando um todo sistemático orientado por leis imanentes da própria língua.

determinante na elaboração desse recorte metodológico do objeto da Linguística. Na primeira orientação, a sociedade serve apenas de palco onde as realizações quase acidentais da língua se dão, de acordo com a vontade de seus falantes; na segunda, a sociedade presta-se ao exercício dessas normas, sem considerar de que maneira elas são absorvidas e exercidas pela sociedade.

O autor russo apresenta seus posicionamentos teóricos a partir de críticas levantadas sobre essas orientações. Sua concepção de linguagem transparece na teoria como o espaço de interação social. A língua não se concretiza independentemente de um contexto social. Ela só pode ser apreendida no seio das relações sociais. De outro modo, o cientista descaracteriza o aspecto social da linguagem, o que altera a natureza dela. O Círculo de Bakhtin observa que a única maneira de se focar a linguagem é observá-la dentro de seu contexto de ocorrência, o que implica levar em conta a situação comunicativa que possibilita o uso da língua, bem como seus participantes que, por sua vez, pertencem a um grupo socialmente organizado. Sem essas condições, não é possível observar a linguagem sem que ela perca sua propriedade enunciativa. Na próxima seção, recuperamos alguns conceitos principais na teoria bakhtiniana e os apresentamos a partir de uma concepção interacionista de linguagem.

2.2.1 ENUNCIÇÃO, INTERAÇÃO VERBAL, LÍNGUA E DIALOGISMO

A proposta teórica de Bakhtin/Volochinov (1990) não concorda com nenhuma das orientações do pensamento filosófico-linguístico apresentadas. As ideias do Círculo gozam de algumas condições de que as duas primeiras orientações não dispõem. Trata-se da relação da língua com a sociedade e da relação do homem com sua historicidade, constituindo, dessa maneira, o sujeito sócio-histórico. Na perspectiva do pensador russo, a sociedade participa do recorte metodológico do objeto da Linguística. Ela é componente da produção do ato de fala e oferece ao sujeito sua historicidade e sua ligação com seu meio. Se desconsiderar esses papéis da sociedade, o que sobraria seria um objeto paralelo à proposta do objetivismo abstrato. Tampouco o sistema de normas poderá prestar-se a ao recorte do objeto da Linguística sem considerar que o sujeito age sobre sua realidade através da língua. O homem, a partir de sua constituição histórica e social, não pode dar à luz os atos de fala segundo critérios de sua vontade simplesmente. Ele depende de uma situação concreta de uso configurada num dado contexto social e histórico, que lhe possibilite uma enunciação precisa.

Passamos, aqui, a explorar alguns dos conceitos bakhtinianos que trazemos para nossa pesquisa. São eles, o dialogismo, a responsividade, a interação verbal, a enunciação e a

língua. A partir da discussão desses conceitos, formamos nossa compreensão e concepção de língua que nos permite entender o texto como mediador na interação social entre o sujeito e a comunidade em que vive.

O dialogismo é uma peça chave na proposta teórica do Círculo. Para dar início à discussão, retomamos as palavras de Fiorin (2006). O autor explica que o dialogismo é o princípio unificador da obra de Bakhtin e atribui essa propriedade dialógica à língua. O princípio norteador da linguagem é dialógico e pode ser observado em todas as delimitações teóricas bakhtinianas. A palavra é orientada para o outro, responde à palavra do outro, toma a palavra do outro como parte de sua própria palavra, dialoga e constitui-se a partir de outras palavras. Para ilustrar essa reflexão, recorremos ao exemplo dado por Fiorin (2006). Enunciar não é apenas dizer um dado da realidade. Quando alguém diz “É mulher” com admiração, opõe-se ao discurso machista que a vê em situação inferior ao homem. “O discurso com apreciação admirativa dialoga com o discurso de entonação desdenhosa, um constitui-se a partir do outro” (FIORIN, 2006, p. 20).

É através de uma palavra anterior que a palavra seguinte se define, delinea-se. Essa ordem interna da palavra é apenas uma das maneiras de vislumbre do efeito dialógico em atividade. É importante ressaltar que o exemplo de Fiorin (2006) também mostra que essas palavras estão carregadas de um sentido que foi constituído historicamente na sociedade. Nesse contexto, o sentido da palavra está impregnado de uma ideologia machista, que vê sempre a mulher em situação inferior. A língua por si só não é capaz de comportar tal bagagem de sentido, uma vez que ela se restringe à significação. O que ela faz é servir de instrumento a referências que estão enraizadas no contexto social de seus usuários. Essas referências são organizadas através dos discursos que as veiculam.

A força motriz da relação entre a língua e a sociedade é, portanto, uma expressão do dialogismo, em sentido amplo. De forma geral, ela se organiza através da língua e, de modo mais específico, oferece condições que permitem à enunciação provocar uma resposta na pessoa a quem ela é direcionada. Bakhtin/Volochinov (1990) propõem a comparação da palavra com uma arena em que as classes sociais se evidenciam e se enfrentam, numa luta de forças ideológicas. Para o autor, “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais” (p. 66). O caráter dialógico garante que o processo seja ininterrupto, de maneira que todo o discurso, todo evento enunciativo, seja uma resposta a um estímulo anterior, e uma antecipação de respostas presumidas. O diálogo engendra nas relações sociais a ação da responsividade.

Quanto ao diálogo em seu sentido estrito, Bakhtin/Volochinov (1990) referem-se a ele como uma representação clássica da comunicação verbal, pois cada réplica possui um

acabamento específico que ao mesmo tempo em que expressa a posição do locutor em relação ao tema abordado, também possibilita, ou ainda, instiga seu interlocutor a responder. Como a materialidade do diálogo é enunciativa, recorremos a Marchezan, que aproxima os conceitos de diálogo e enunciado. Para a autora, “Diálogo e enunciado são, assim, dois conceitos interdependentes. O enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada, permitindo/provocando, como resposta o enunciado do outro; (...) (2006, p. 117)”.

O diálogo organiza a atuação de sujeitos que interagem entre si através da língua compartilhada socialmente. Por ser uma das formas mais primitivas da comunicação, ele apresenta de maneira simples como cada enunciado dentro de um evento interativo representa uma ideia completa, possui um acabamento que revela a posição do locutor e oferece subsídios para uma resposta. Na verdade, a força dessa resposta cabe ao seu locutor empregá-la, pois é ele que mede seu interesse na contra-palavra de seu interlocutor, sendo assim mais ou menos imperativo, sedutor, provocador. Essa contra-palavra liga-se à sua réplica na posição de resposta. Dessa forma, o diálogo atua com o jogo de respostas entre ao menos dois interlocutores. Bakhtin (2010) evidencia a posição responsiva impregnada pelo efeito das relações dialógicas.

Para demonstrar a responsividade em ação, recorremos a Machado (1999), que explica que um mesmo objeto é visto por pessoas diferentes e, portanto, de lugares sociais também diferentes. Contudo, sua leitura não se restringe tão simplesmente à perspectiva deste ou daquele observador. O processo constitui-se da visualização prévia daquilo que o outro enxerga do objeto. Essas pressuposições delineiam a produção do enunciado do locutor. São esses os posicionamentos alheios que ele levará em conta para decidir suas estratégias enunciativas e conseguir agir sobre o outro de forma a provocar-lhe uma resposta, ou como Bakhtin (2010) delimita, uma atitude responsiva. A própria projeção que o locutor faz para produzir seu enunciado já se caracteriza como uma resposta àquilo que ele considerou como relevante na leitura prévia de seu interlocutor. Jobim e Souza (1995) explica que os enunciados tomam como ponto de partida enunciados que o antecederam e os que podem suceder, pois cada enunciado é apenas um elo da cadeia da comunicação verbal. O dialogismo ocorre em um determinado contexto através do caráter responsivo da linguagem.

Para Bakhtin/Voloshinov (1990), a responsividade é uma condição para a existência das práticas de linguagem. A enunciação é direcionada pela finalidade do discurso, através de suas condições de produção. O Outro participa do planejamento do discurso (ainda anterior ao momento da enunciação propriamente dita) porque características como sua individualidade, posição social e o contexto no qual se encontram os interlocutores são

responsáveis por configurar a enunciação de modo que desperte nele uma posição responsiva.

Antes de nos aprofundarmos nas constituições da responsividade, propomos um panorama de seu papel no projeto teórico bakhtiniano. Menegassi (2008), ao tratar das teorias do Círculo, ensina que a interação verbal existe graças à necessidade humana em provocar no outro uma resposta às suas ações. Nas práticas sociais humanas, a palavra é sempre orientada ao outro, de quem se espera uma resposta linguística ou atitudinal. Esse caráter social da interação verbal é, então, dialógico e determina a palavra como signo ideológico, valorado. A enunciação é fruto da natureza dialógica da interação social, sustentado pela rede da responsividade.

O caráter responsivo da linguagem manifesta-se em dois âmbitos, um mais amplo e outro mais estrito. No primeiro, vimos a responsividade a partir de uma perspectiva discursiva, respondedora de discursos impregnados na sociedade através de sua constituição sócio-histórica. Em um contexto mais estrito, temos como foco os enunciados concretos que se retomam e se respondem entre si. É através deles que acontece o compartilhamento de sentidos entre os interlocutores. Bakhtin (2010) defende que o enunciador concorda com enunciado ao qual responde ou discorda dele. Para o autor, a natureza do enunciado vivo é ativamente responsiva e a compreensão desse enunciado é preche de resposta. A compreensão do significado dos enunciados materializa esse compartilhamento, dando vazão a uma atitude responsiva para com o discurso que lhe foi dirigido.

A produção da enunciação de um locutor deve encontrar respaldo nas vivências de seu interlocutor para que o conteúdo do ato enunciativo tenha valor e mereça uma resposta a partir do contexto em que se encontram. Menegassi explica que “A responsividade é motivada, então, pelo encontro e choque dessas palavras-signo com o mundo interior do outro, a partir das coerções do contexto social da enunciação” (2009, p. 158). A natureza da compreensão é ativamente responsiva. A própria compreensão é uma resposta ao entendimento do enunciado, pois estabelece entre os interlocutores um elo a partir do compartilhamento de informações, que permite a compreensão mútua.

A natureza da responsividade pode ser compreendida a partir de três modalidades, conforme aponta Bakhtin (2010). Trata-se das atitudes responsivas imediata⁶; passiva e silenciosa. Uma breve explicação feita por Bakhtin (2010) informa que a atitude responsiva é ativa se realizada através de uma ação. É silenciosa, como no caso dos gêneros líricos. Quando respondida tardiamente, é uma compreensão responsiva retardada. Menegassi

⁶ A exemplo de Menegassi (2009), preferimos o uso do termo imediata ao ativa para evitar confusão com a delimitação geral da responsividade, que, como Bakhtin (2010) salienta, tem sua natureza ativamente responsiva.

(2008 e 2009) apresenta uma discussão a respeito dessas possibilidades de manifestação da responsividade, que discutimos a seguir.

A imediata apresenta uma manifestação ativa da responsividade. O tempo entre o enunciado ao qual se responde e a resposta em si pode variar, compreendendo a mais simples troca de turnos num diálogo corriqueiro, como a manifestação em resposta a um enunciado escrito e, portanto, deslocado do seu tempo de produção. Ela caracteriza o posicionamento do interlocutor para com o enunciado que lhe foi dirigido, acatando-o, refutando-o, questionando-o, negando-o, etc, além de evidenciar uma compreensão ativa a respeito do conteúdo da produção enunciativa. A atitude responsiva passiva nem sempre adquire uma realidade enunciativa e é caracterizada pela devolutiva “manifestada pelo atendimento e cumprimento de um pedido” (MENEGASSI, 2009, p. 163). Quando a resposta é produzida tardiamente, temos uma atitude responsiva silenciosa, de efeito retardado. “Nela, ocorre a compreensão responsiva, mas o posicionamento do outro não é verificado no exato momento da troca verbal” (Idem p. 165).

Após observados o caráter responsivo e o dialógico da linguagem, cabe-nos, agora, tratar da interação verbal. A engrenagem dialógica da teoria bakhtiniana toma como pressuposto a existência de um interlocutor que dialoga com o locutor tanto em nível mais amplo (do discurso) quanto no nível menos amplo do enunciado. A relação dialógica estabelecida entre locutor e interlocutor deduz-se do caráter interacionista da língua. Ao explicar sobre a interação, Bakhtin/Volochinov (1990, p. 113) explicam que a palavra é determinada pelo fato de partir de alguém e ser endereçada a um outro alguém, explicitando o aspecto interacionista de sua teoria. Para os autores, “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor”. Assim, a interação ocorre no âmbito da palavra, pois é nela em que se encontram os interlocutores de um evento enunciativo. É por isso que a linguagem é concebida como o lugar da interação, e também uma arena em que lutam as vozes que ecoam no enunciado de um e de outro.

A interação pode ser vislumbrada em diversas instâncias, como a que ocorre entre o interior do indivíduo com seu exterior, o meio social, a que ocorre entre os discursos que se respondem, entre os enunciados que se recuperam. Vale lembrar que é esse exterior que organiza a atividade mental interior. Bakhtin/Volochinov (1990) afirmam que “a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua” (123). Outra maneira de se depreender a interação verbal é que a palavra é sempre orientada ao outro, e este, por sua vez, é constituído socialmente. Através da língua, o sujeito interage na sociedade.

O aspecto responsivo do diálogo também participa da interação verbal. Afinal, é a interação que promove a possibilidade de se responder a um enunciado, seja em sentido amplo ou mais estrito. Para que locutor e interlocutor compartilhem sentidos, é necessário que ambos estejam submetidos a um evento de interação verbal, fortemente marcado pela

presença da enunciação. A responsividade abrange o projeto de discurso entre os interlocutores, pois a resposta de um é a compreensão ativa do outro, estabelecendo-se, assim, um elo na cadeia da comunicação verbal.

O dialogismo, para existir, depende da interação verbal e essa, por sua vez, conta com a responsividade para dar seguimento em seus projetos de discurso. Como explica Menegassi (2009), a responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação, pois ela constrói os elos da corrente contínua da comunicação verbal. Segundo o autor, “a interação é um fenômeno social que se realiza em contexto social específico e que, por sua natureza, exige e instaura uma relação dialógica e, por conseguinte, de responsividade, caracterizando-se, dessa forma, a enunciação” (Idem, p. 151)

A partir do que foi levantado acerca dos estudos da interação verbal, da responsividade e do dialogismo, cabe-nos, agora, olhar para a enunciação e o enunciado segundo a concepção teórica do Círculo. Para tanto, valemo-nos de Sobral (2009), que mostra uma relação direta do dialogismo ao enunciado.

No centro da compreensão está a interação linguística entre sujeitos concretos. A língua é envolvida sócio-historicamente nessa interação e reflete em si as relações dialógicas. O enunciado é compreendido como fruto do intercâmbio linguístico dos sujeitos. De acordo com Sobral (2009 a, p. 90), “trata-se de um processo que só pode ser entendido se levarmos em conta o processo de sua produção, de sua circulação no mundo e de sua recepção por outros sujeitos”.

A enunciação caracteriza-se pelo ato enunciativo, que se vale das formas linguísticas associadas a um contexto que participa da produção de sentidos. O sentido de uma enunciação nunca está somente nas palavras que a compõem - mesmo porque a enunciação não é composta tão somente por palavras; ela é produzida entre os sujeitos, levando-se em conta seu contexto mais imediato e mais amplo. O enunciado compromete com sua carga de sentidos não somente aquele que enuncia, mas também aquele a quem se enuncia, porque ele é parte constitutiva da enunciação. Isso é possível graças ao compartilhamento de sentido entre eles. Sobral (2009) ensina que o sentido é visto pelo Círculo como um processo contínuo. A enunciação é, assim, um palco com cenários sócio-históricos que figuram os contextos em que as enunciações acontecem, que se enfrentam, que debatem suas ideologias e comprazem nesta ou naquela posição ideológica.

O enunciado é construído a partir do locutor, do interlocutor, da situação social mais ampla e da mais imediata. A enunciação envolve todo o contexto do evento da interação. Como afirmam Bakhtin/Volochinov (1990, p. 112), ela é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, considerando que o interlocutor pode ser real ou um representante médio do grupo social ao qual pertence. Fiorin (2006, p. 21) define enunciado como uma “unidade de comunicação” (p. 20), que não vive fora das relações dialógicas e,

portanto, participa de um “diálogo com outros discursos” (p. 21). Sobral (2009) afirma que o enunciado é sempre dirigido a alguém com um certo objetivo. O autor também diferencia enunciado de frase. Para esta última, ele propõe a retirada de todos os elementos participantes do contexto, deixando somente a língua enquanto sistema. O enunciado é uma unidade de comunicação verbal, enquanto a frase é uma unidade linguística, sem a força enunciativa, por si só.

Quanto ao caráter responsivo do enunciado, a natureza da resposta requer um estímulo anterior a quem ela de fato responderá. Todo enunciado é uma resposta a um enunciado anterior. A enunciação dialoga o interior com o exterior, um indivíduo com o outro ou com o grupo, interesses de forças ideológicas. Todo enunciado implica alternância entre sujeitos falantes e também um acabamento específico que indica o fim do turno do locutor, de modo a incitar a réplica de seu interlocutor, através de uma compreensão responsiva ativa (SOBRAL, 2009). Ao elaborar seu enunciado, o enunciador considera seu interlocutor, pois seu enunciado surtirá no outro uma atitude responsiva. A resposta que o enunciador espera do outro, os conhecimentos que o outro possui, e outros elementos são constitutivos do enunciado, o que compromete tanto locutor quanto interlocutor com aquilo que é enunciado. Essa é a noção dialógica adotada na concepção enunciativa. Segundo Bakhtin/Volochinov (1990, p. 98), “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal”. Essa relação dialógica pressupõe, por sua vez, a participação do Outro na constituição da enunciação, pois é esse Outro que deverá assumir uma atitude responsiva em relação ao ato enunciativo de seu interlocutor. É dessa forma que o Outro se torna também uma das condições de produção. O enunciado é, portanto, dotado dessa capacidade de fazer participar o Outro no enfrentamento travado pelas enunciações, dando sequência ao ato comunicativo.

O momento em que o interlocutor entende que o turno lhe é dado ocorre a partir do instante em que ele tem subsídios para uma resposta, que vai responder ao discurso anterior (a partir dos elementos delineados no acabamento do enunciado) ao mesmo tempo em que vai deixar marcas de acabamento para que o mesmo discurso incite ao mesmo tempo uma resposta posterior a ele. É nessa dinâmica que pensa Bakhtin quando afirma que “o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (2010, p. 289). O enunciado se liga ao enunciado que responde e aos que o responderão. Esse acabamento é o mesmo que tratamos há pouco. Este é um ponto em que convergem o acabamento do enunciado com a posição responsiva do interlocutor. Vemos, portanto, que o enunciado é caracterizado por um acabamento específico que permite ser respondido, orientado pelo projeto de discurso.

É essa, por assim dizer, a engrenagem dialógica da enunciação, servindo de elo entre o locutor e seu interlocutor na interação verbal. Podemos aplicar o termo interação a toda

essa relação entre língua e sociedade que se desvela na perspectiva enunciativa da linguagem. É interessante contrastar com o recorte do subjetivismo idealista, que olhava tão somente para o ato de fala sem considerar seu contexto, ou do objetivismo abstrato, que prega que o estudo da Linguística deve ater-se aos limites do sistema linguístico. Para a concepção enunciativa, o princípio da linguagem é a interação verbal com o Outro, numa cadência dialógica entre diversos posicionamentos constituídos e organizados sócio-historicamente.

Do ponto de vista do processo de partilha dos sentidos, o enunciado desenvolve um papel singular. É ele que denuncia a apropriação do discurso do outro quando produz seu enunciado réplica. Quando consideramos que todo enunciado é uma réplica a um outro antecedente, temos também que todo enunciado expõe os discursos internalizados do outro ao qual responde. Sobre essa apropriação, lembramos de Bakhtin (2010), quando explora a teoria da palavra. Ela é sempre direcionada a alguém e imbuída de um objetivo. Para responder a um enunciado anterior, ela toma como parte de si esse enunciado e o amalgama aos discursos já existentes no interlocutor. Trata-se do processo de fazer da palavra do outro a própria palavra do locutor.

Tratar sobre a enunciação depois de ter discutido a respeito do dialogismo e da responsividade ressalta o fato de que a língua está para a interação verbal. Essa interação, tantas vezes evidenciada, faz circular na sociedade as vozes de infinitos discursos, que são acessados para compor um rol de critérios avaliativos, para confirmar ou contrariar um enunciado anteriormente produzido, compartilha através da responsividade os sentidos desses enunciados. São evidentes, agora, os vários elementos envolvidos em um projeto enunciativo. Propomos, então, que os retiremos e observemos aquilo que sobra, sem impulso social, sem objetivos, sem sentidos delimitados: a língua.

A perspectiva enunciativa da linguagem, portanto, considera que a sociedade e sua história são fatores determinantes que devem ser considerados no trato teórico da Linguística. Assim como a sociedade, a língua se comporta como um organismo vivo e mutável ao longo do tempo. Língua e sociedade evoluem concomitantemente. Bakhtin/Volochinov (1990, p. 92) ensinam que “o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas” (p. 92).

Dois indivíduos postos frente a frente não fornecem todas as condições para que haja tal manifestação. Ela é fruto da interação verbal entre os sujeitos de uma comunidade e, portanto, mutável, assim como a própria sociedade. É através da língua que o homem desenvolve sua consciência e, conseqüentemente, age dentro de sua comunidade. Também é através dela que ele modifica sua realidade. O Círculo de Bakhtin, em crítica ao subjetivismo idealista e ao objetivismo abstrato, discorda que a língua seja mera criação da vontade individual, ou que se deduza tão simplesmente da necessidade do homem em

expressar-se, como se essa expressão não tivesse vínculo com seu momento e contexto sócio-histórico. Dessa forma, como explica também Jobim e Souza (1995), a língua não é transmitida como um produto acabado, mas algo que se constitui continuamente na ininterrupta corrente da comunicação verbal.

A língua é, portanto, antes de tudo, um fator social que se presta à interação de dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Ela só é passível de compreensão a partir da interação verbal, porque é somente pela interação verbal que a língua adquire seu caráter de signo linguístico, enunciativamente contextualizado num determinado tempo e espaço. Também é através da interação que a língua desvela seu caráter dialógico. Sem o dialogismo, a língua se torna um conjunto de normas e regras muito generalizadas e vazias de pistas pragmáticas, o que anula a produção de sentido.

Uma vez no âmbito da interação verbal, a língua carrega um conteúdo a ser compreendido pelo interlocutor. Isso é possível porque é a língua que os organiza socialmente no espaço e permite que ambos interajam um com o outro e ambos com a sociedade, respondendo um ao outro em um contexto imediato, e aos discursos que recuperam em seus enunciados, num contexto mais amplo.

A compreensão da língua então é determinada socialmente. Além do ato que deseja com sua enunciação, o locutor deixa transparente em sua tomada da língua marcas que denunciam sua ordem social, sua hierarquia, seu poder, ou ainda a falta de todos esses elementos. Eles não apenas transparecem no ato enunciativo do locutor, como também estabelecem um diálogo com as transparências expostas no ato enunciativo de seu interlocutor. Esse conflito que se estabelece no discurso também é um diálogo, como ilustram Bakhtin/Volochinov (1990).

A língua reflete e refrata a interação verbal e, por sua vez, social. Sua compreensão parte da responsividade e sua enunciação vai apresentando formas que ajudam seu interlocutor a deduzir do texto os elementos presentes no contexto de produção. Essa estratégia é o assunto da próxima seção.

2.2.2 GÊNEROS DO DISCURSO

Atualmente, existem muitos estudos a respeito dos gêneros do discurso, que podem seguir alguma vertente filosófica da linguagem e também as pesquisas do grande campo da Linguística Aplicada, da Linguística Textual e da Linguística da Enunciação. Os gêneros também passam por uma fase de grande atuação no cenário didático-pedagógico do contexto escolar, figurando desde a pesquisa até o livro didático, no seio da aula. Para dar

início à explanação teórica, propomos uma observação da maneira como é organizada a atividade humana, com destaque no papel da linguagem nesse contexto.

A organização da sociedade se dá através do uso da linguagem. Os sujeitos atuantes de um grupo social organizam-se segundo seus interesses e fazem valer sua voz através de seus textos, que são capazes de produzir um fato dentro de determinado núcleo dessa dinâmica social. Esses núcleos são nomeados, a partir da teoria bakhtiniana e de seus pesquisadores respondedores, de esferas da atividade humana. Alguns exemplos de esfera são a médica, a escolar, a religiosa, a jurídica, a familiar, a artística etc. A sociedade possui infinitas esferas, que nascem e se desenvolvem tão somente a partir da linguagem, mais especificamente, do texto enquanto um ato de fala válido.

Todos os campos da atividade humana apresentam uma gama de textos que ocorrem com grande frequência. Por exemplo, gêneros discursivos como nota fiscal, orçamento, pedido de compra, recibo e muitos outros, são típicos da esfera comercial; assim como na esfera acadêmica temos o artigo, o resumo, o capítulo de livro, a dissertação, a tese, o livro de chamadas, a conferência, a palestra etc. Essas possibilidades de textos dentro do contexto de uma esfera chamam-se gêneros discursivos. Cada esfera elabora seus tipos de enunciados mais comuns e eficazes, que são estabelecidos por padrões de objetivos para com o texto, levando-se em conta o contexto em que ele circula. Os gêneros discursivos carregam em si essa força enunciativa capaz de moldar as práticas sociais ao mesmo tempo em que as práticas sociais são determinantes para a caracterização deste ou daquele gênero.

De acordo com Bakhtin (2010), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas discursivas por seu conteúdo, estilo verbal e também por sua construção composicional. Como vimos na seção anterior, os enunciados são materializações do uso da língua dentro de um contexto demarcado pelas condições históricas e sociais. Essas condições apresentam-se dentro das esferas de atividade humana, como mostra Bakhtin (2010). O autor russo também ressalta que os enunciados refletem as necessidades e especificidades da esfera em que ocorrem, estabelecendo, como mostra Fiorin (2006), um vínculo intrínseco com ela.

A esfera social oferece elementos indispensáveis às significações possíveis de um texto. Ela é o contexto da força criadora da necessidade de emergência de um enunciado. Esses enunciados refletem um padrão organizacional da esfera e estabilizam as formas mais típicas do texto capazes de realizar com sucesso diversos fatos sociais. Cabe-nos agora um mergulho no conceito de gênero discursivo.

Os gêneros discursivos são caracterizados por viabilizar a dinâmica social. Eles são apreendidos como o local da produção de sentidos, a estrutura para a ação social. O sujeito consegue intervir em um contexto a partir de seu enunciado, por sua vez materializado em

um texto, correspondente a um determinado gênero discursivo que lhe possibilite tal intervenção. Eles não podem ser desvinculados do contexto social, cultural e histórico em que ocorrem, pois são frutos do trabalho coletivo e, portanto, social.

Pela força da responsividade, ele dialoga com seu interlocutor. Isso é possível apenas porque ambos compartilham a linguagem e fazem uso dela para interagir no campo abstrato da linguagem, atingindo indiretamente o objeto que motiva a interação. Por exemplo, a escritura da fazenda de um dado alguém é o gênero que permite que um tema sobre posses seja eixo temático da interação aqui observada. O gênero organiza a enunciação e apresenta ao seu interlocutor informações de posse da terra. Quando o dono decide vender sua propriedade, ele anula esse texto, e com isso, a validade desse específico enunciado. Outro enunciado é lavrado nos mesmos moldes, agora com o nome do comprador. Quando necessário, o novo comprador apresentará esse documento. O documento é, então, o lugar onde toda a interação aconteceu. Ele respondeu a um enunciado anterior e incita outros enunciados daqueles para quem ele mostra a escritura. Munido desse gênero discursivo, sua palavra ganha legitimidade perante o público que ele quer exercer sua influência nas esferas que lidam com os campos da herança, da venda e revenda, aluguel, construções e infinitas outras. A interação é validada pelo gênero.

Além disso, o gênero discursivo também pode ser associado à ideia de ferramenta. Ainda no mesmo exemplo, a escritura é um instrumento legitimador de posse de terra. No entanto, o próprio documento tem seu enunciador, além do dono. Este é o Outro. O escriturário, recuperado pela condição sócio-histórica impregnada no gênero que não transparece nas palavras quando descartado seu contexto de produção. Essa face do gênero enquanto instrumento dialoga com a colocada anteriormente. Todas essas realidades, todas as informações, participam dessa interação em um mesmo ponto: o texto, e, portanto, no gênero discursivo.

Ainda nessa direção, recordamos Schneuwly (2004), que trata do gênero discursivo sob o viés do instrumento de ação no meio social. Quando trata da apreensão do conceito de instrumento, o autor delimita que “as atividades não mais se presentificam somente em sua execução. Elas existem, de uma certa maneira, (...) nos instrumentos que as representam e, logo, significam-nas” (2004, p. 27). O autor também defende que o instrumento torna-se o lugar onde ocorre a transformação dos comportamentos. Por instrumento, cabe dizer que se trata de uma possibilidade de leitura do gênero do discurso. De qualquer forma, esse instrumento/gênero torna-se, segundo o autor, um mediador entre o sujeito e a situação em que o sujeito pretende agir.

Para o enunciador, o gênero discursivo assume o papel de instrumento mediador entre o eu que enuncia e seu interlocutor, entre a condição real do enunciador e a ação pretendida com o projeto enunciativo. Levantamos, então, algumas definições sobre o gênero

discursivo propostas pelo Círculo.

Bakhtin define gêneros do discurso como formas típicas de enunciados. Para o autor, “(...) todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*” (2010, p. 282 – grifos do autor). O filósofo russo aponta que esse todo reflete no tema, no estilo e, principalmente, na construção composicional, as condições específicas e as finalidades de cada esfera. Para ele, “Todos esses três elementos - conteúdo temático, estilo e construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado, e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (2010, p. 261). Bakhtin (2010, p. 262) também ressalta que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. Cada esfera do domínio social elabora seus próprios gêneros a partir de sua historicidade e da natureza de suas relações interpessoais, determinadas em uma visão estrita por um contexto qualquer: um escritório, uma escola, uma casa, um palco etc. Cada esfera tem suas próprias finalidades e estas também ecoam no gênero discursivo. Sobral (2009) explica que os projetos enunciativos típicos definem o gênero a ser escolhido de maneira que isso se reflete em seus recursos: estilo, forma de composição e tema. Vamos explorar o campo de cada um desses recursos, ou partes, do gênero discursivo.

Em primeiro lugar, tratamos do estilo. O gênero discursivo, enquanto enunciado, possui um acabamento específico capaz de despertar em seu interlocutor uma posição responsiva ativa, ou seja, o gênero discursivo recebe um acabamento específico que lhe permite ser respondido. O direcionamento da réplica incitada em seu interlocutor também responde a um projeto de discurso. Se gênero discursivo reflete o projeto de discurso com um acabamento especificamente delineado para esse projeto, o estilo se coloca como a maneira de fazê-lo.

Outro ponto relevante em relação ao estilo, como explica Brait (2007) é que ele também reflete o julgamento do locutor sobre o tema. Esse julgamento leva em conta suas experiências sociais anteriores e também o julgamento que os outros enunciação emitem sobre o mesmo tema. Desse modo, vemos através do estilo a veia propulsora do dialogismo, fazendo os discursos estabelecerem entre si uma posição responsiva, uma ação dialógica.

Para Bakhtin (2010, p. 265) “Todo enunciado (...) é individual, e por isso pode refletir a individualidade do falante, ou de quem escreve, (...)”. O autor também lembra que essa transparência do estilo do locutor está diretamente condicionada ao nível de formalidade do uso da língua, fazendo menção aos documentos oficiais, à ordem unida, comum nas esferas militares, e outros. Dessa maneira, ele ressalta que a impossibilidade da impressão do estilo pessoal ofusca a visão de seu enunciador.

Além de mostrar marcas que denunciam a identidade do autor, o estilo também é determinado pela relação estabelecida entre locutor e interlocutor. Portanto, as relações dialógicas permeiam o estilo porque ele é o produto da interação entre esses interlocutores, que se colocam em posição responsiva um em relação ao outro. Nesse diálogo, também emerge pelo estilo a posição entre os interlocutores em um contexto mais amplo, pois eles nunca abandonam o posto de representantes do grupo social ao qual pertencem, nem a imagem que um faz do outro.

Como cada gênero propõe uma modalidade de interação diferente do outro, o estilo torna-se uma de suas partes da composição do todo textual. Além da relação estabelecida entre os interlocutores tem relação com o valor social do objeto do enunciado. O interlocutor age na relação entre locutor e objeto, também delineando o estilo do gênero. A enunciação é a interação entre autor, interlocutor e o objeto do enunciado. Assim como explica Brait (2002), o estilo é constituído a partir dessa interação e se vale do trabalho do autor sem, no entanto, desconsiderar as coerções provenientes do gênero e de sua esfera.

Também é através do estilo que cravamos o registro da mudança histórica pela qual passam os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010). Para Sobral (2009, p. 174), o estilo é o mais passível de transparecer a relação existente com a mutabilidade do gênero, pois resulta de ser “ao mesmo tempo expressão da relação discursiva típica do gênero e expressão social”. Rodrigues (2007, p. 168) complementa essa ideia ao defender que “Todo enunciado, por ser individual, pode absorver um estilo particular”. A presença do estilo é proporcional ao nível de formalidade: quanto mais formal, menos o estilo pessoal do enunciador tem a chance de transparecer, como no caso da nota de pré-compra. No entanto, o estilo do gênero reconhece como válido um determinado padrão. Na esfera acadêmica, o estilo dos gêneros varia de acordo com a relevância que tem o objeto da enunciação para aquele determinado momento no contexto social acadêmico. Um artigo é constituído por uma linguagem mais especializada nos padrões da norma culta.

De modo geral, definimos o estilo como o elemento que pode melhor explicitar seu enunciador e está fundamentalmente conectado ao tema, pois o estilo é indissociável das unidades temáticas. Sua materialização se dá claramente pelas escolhas linguísticas que são feitas pelo enunciador com vistas ao seu interlocutor e ao tema em pauta, em função do projeto de discurso.

Quanto ao tema, ou conteúdo temático, Sobral (2009) explica que se trata do tópico discursivo como um todo que não deve ser confundido com o assunto. É possível abordar vários assuntos dentro de um único tema. Rodrigues (2007) explica que o conteúdo temático está indissociavelmente ligado à esfera em que ocorre. Assim, uma esfera religiosa terá como tema assuntos relacionados à pauta dessa religião, entrando na lista temática assuntos diversos que estejam relacionados ao tema central da religião/religiosidade.

Podemos perceber também que o conteúdo temático se relaciona de maneira intrínseca com o estilo. É claro, no entanto, que o tema não pode ser considerado o único direcionador do estilo, pois as condições extralinguísticas, pertencentes da constituição dos sujeitos em interação dentro de um determinado contexto numa dada esfera, também podem oferecer elementos que contribuam para o delineamento do estilo em uma enunciação concreta. Dessa maneira, o tema se liga ao estilo e à esfera em que ocorre. Claro, em consequência desses mesmos fatores, também está vinculada a construção composicional do texto.

A construção composicional do gênero discursivo apresenta-se como o único elemento que pode ser considerado mais fixo, pois tema e estilo são decorrentes de elementos vinculados à enunciação, enquanto a composição recupera traços textuais semelhantes dentro de um conjunto de textos do mesmo gênero. Se observarmos uma quantidade de cartas, podemos depreender que o estilo está diretamente relacionado ao tema e ao interlocutor, o que resulta em uma materialização textual com poucas possibilidades de se repetir. Essa característica também está para o tema, pois este elemento está conectado às condições sócio-históricas bem como a relação do texto com a esfera em que ocorre. A composição do gênero, no entanto, distancia-se, em certo grau, dessa flexibilidade, pois ele depende de traços em sua estrutura organizacional que permita o reconhecimento do seu gênero. Por isso, sua flexibilidade é menor, se comparada aos outros dois elementos. Sobral (2009) apresenta a construção composicional não como um esqueleto em que se montará o sentido pretendido pelo projeto enunciativo. O autor explica que essa estrutura composicional, assim como o tema e o estilo, é flexível e sensível ao projeto enunciativo. Se o objetivo do enunciado se altera, o gênero também pode refletir essa alteração, graças à sua condição flexível. Rodrigues (2007) lembra que a diversidade e heterogeneidade de sua composição é proporcional à própria riqueza de esferas da atividade humana.

Antes de concluir o capítulo teórico, propomos uma retomada dos pontos principais trabalhados nesta seção para dar continuidade à discussão. A enunciação é caracterizada pelo exercício da língua em um contexto sócio-histórico definido. Esses contextos são decorrentes das esferas, que agrupam a atividade humana em interesses comuns. Dentro de cada esfera, existe uma gama de tipos de enunciados que possuem formas que se repetem, cristalizando-se por vezes, tornando-a, de certa forma, estável - o gênero do discurso. Entre uma variedade infinita de possibilidades de gêneros discursivos, cabe ao cientista da linguagem observar aquilo que é capaz de abrigar tamanha heterogeneidade: a natureza dos atos verbais (BAKHTIN: 2010). O gênero é compreendido em três aspectos: composição, conteúdo temático e estilo e a complexidade de sua produção é proporcional ao nível de formalidade da situação enunciativa.

É preciso considerar as características das esferas discursivas para compreendermos essas duas formas de depreensão do gênero. Para essa explicação, utilizaremos como

exemplo a esfera familiar e a acadêmica. Na esfera familiar, os interlocutores gozam de uma informalidade que, na esfera acadêmica, não se presta aos objetivos de determinados gêneros. Na realidade, essas esferas se apropriam da ideologia do cotidiano e a transformam segundo suas necessidades do contexto. Por exemplo: duas pessoas são amigas e conversam descontraidamente em um local público. A formalidade nessa conversa é pertencente ao universo da ideologia do cotidiano. Trata-se de uma sucessão de enunciados não prévia e minuciosamente elaborados. São mais simples e fluidos. Consideremos que a esfera em que eles trabalham seja a acadêmica. Eles vão dialogar através de vários gêneros tipicamente pertencentes à esfera acadêmica. Para a produção desses gêneros, os dois precisarão pautar seu projeto enunciativo, estabelecendo referências claras a outros textos etc. Haverá uma preparação prévia da enunciação, o que não acontece com os gêneros de uma esfera do cotidiano.

Dentro do contexto acadêmico, o gênero discursivo questão interpretativa tem como objetivo, além da avaliação do professor, demonstrar que o avaliando é capaz de fazer uma interpretação. Não se trata de conhecer interpretações desse ou daquele texto, mas de saber realizar uma interpretação. O gênero discursivo questão interpretativa permite que surjam responsabilidades a outros textos, recuperados através do texto a ser interpretado, mas que também não estão nele. A questão interpretativa parte da interação de ao menos duas vozes, duas palavras. É uma dupla responsividade.

Os gêneros discursivos geram uma infinita possibilidade de enunciações, pois eles carregam em si as marcas do contexto real. Essas marcas, como mostramos, são base para que a enunciação tenha um sentido de fato. Ainda cumpre dizer que no plano teórico de Bakhtin, o dialogismo é uma peça chave que pode ser vislumbrada a partir da interação através da linguagem entre duas esferas, duas ideologias, dois tipos de gêneros. Eles reproduzem a réplica, possibilitam o diálogo e tornam-se textos de referência para enunciados futuros. Por responderem, denunciam também seu caráter responsivo. O dialogismo é a contemplação da interação social.

Para compreender e caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa, também abordamos teoricamente o que consideramos interpretação dentro desse contexto. A abordagem a seguir privilegia uma perspectiva teórica sobre a interpretação.

2.3 Interpretação

O dicionário Novo Aurélio apresenta a seguinte definição para o vocábulo interpretativa: “1. Suscetível de interpretação. 2. Que encerra elementos para a interpretação de algo” (FERREIRA, 1999: p. 1227). Na segunda definição, os elementos que são encerrados são

constituintes do texto do texto-questão da questão proposta ao aluno. Para uma compreensão mais clara a respeito do termo, buscamos também o verbete interpretação, definido pelo mesmo dicionário como “ato ou efeito de interpretar” (p. 1227). Por sua vez, interpretar é definido da seguinte maneira: [...] 2. Explicar, explanar ou aclarar o sentido de (palavra, texto, lei, etc)” (p. 1227). Tomamos essa definição como ponto de partida para abordar o termo dentro das teorias de leitura, onde, para alguns autores, como Menegassi (1995), Silva (1998) e Franco Junior (1996), interpretar possui um sentido mais complexo que simplesmente explicar ou aclarar.

Para Menegassi (1995), a interpretação constitui uma das quatro etapas que compõem a leitura (decodificação, compreensão, interpretação e retenção). Seu conceito é, em geral, confundido com o de compreensão, apesar de se tratar de dois processos distintos. Compreender, de acordo com Cabral (1986), envolve a captação da temática através do reconhecimento dos tópicos principais do texto, o reconhecimento das regras sintáticas e semânticas e textuais da língua usada, a apreensão da significação de palavras novas, e a inferenciação; enquanto a etapa da interpretação é entendida requer o uso da capacidade crítica sobre aquilo que lê. Menegassi (1995) também explica que, pelo fato de a interpretação depender da bagagem de conhecimentos prévios que o leitor tem, diversas leituras podem ser possíveis, tantas quantas forem diferentes as pessoas e os momentos em que elas lêem o texto.

Silva (1998) apresenta definições semelhantes. Para ela, a interpretação também é um ato idiossincrático, mas consiste em desvelar os sentidos ocultos no texto, através das informações emersas através da compreensão. Ou seja: a compreensão está, também, para a estrutura superficial do texto, enquanto a interpretação está para a busca dos sentidos “escondidos” nos sentidos produzidos. Vemos, aqui, uma mescla de orientações teóricas, pois se os sentidos estão velados no texto, significa que o papel do leitor é desvelá-las, encontrá-las através de pistas oferecidas e detectadas pelo nível da compreensão. No entanto, considerar o ato de interpretar como um processo idiossincrático é conceber, como mostra o próprio Silva (1998), que os sentidos desvelados dependem de um reconhecimento dos sentidos no texto pelos sentidos já interiorizados.

Essas definições que trazem à tona uma relação de dependência entre as informações intratextuais e as recuperadas da bagagem prévia do leitor não apresentam a complexidade entre o tênue fio que separa a interpretação da inferenciação. Fulgêncio & Liberato (1992) conceituam a inferência como a recuperação de um elemento extratextual que conecta duas idéias, como no caso do diálogo hipotético a seguir:

A: Você tem relógio?

B: São dez horas.

Na fala de A, está explícita uma dúvida sobre a posse de um objeto, o relógio. A resposta poderia ser suficiente com uma palavra apenas, sim ou não. No entanto, B responde dizendo as horas. Isso acontece porque B, depois de ler a pergunta, infere que a informação sobre as horas deva ser mais importante do que o simples fato da posse ou não de um relógio. A inferência ocorre quando B busca em seu conhecimento enciclopédico o dado de ser mais interessante a quem pergunta por um relógio a informação sobre as horas do que a existência do porte desse aparelho. Ou seja: mais vale responder as horas do que dizer que sim, B tem um relógio e aguardar pela pergunta implícita em “Você tem relógio?”. Fulgêncio & Liberato (1992) apresentam o exemplo com o seguinte diálogo:

A: Você tem tesoura?

B: O que você quer cortar?

A resposta de B mostra que ele fez a inferência na pergunta de A. Assim, B buscou em sua bagagem prévia o fato de que, em geral, quem pede por tesoura é porque está prestes a cortar algo. Essa inferência, segundo as autoras, garante a coerência da conversa, pois as lacunas entre uma sentença e outra estão preenchidas pela inferência.

Para Menegassi (1995), a inferência é apenas um dos três níveis da compreensão (literal, inferencial e interpretativo). O nível literal está para a leitura superficial do texto, “o nível inferencial permite que se façam incursões no texto” (p. 87), e o nível interpretativo é o mais elevado dos três níveis de compreensão por permitir ao leitor extrapolar os limites do texto e expandir a leitura. Esse último é a ponte entre a compreensão e a interpretação.

A partir das ideias apresentadas sobre a interpretação, vemos que a distinção entre ela e a compreensão torna-se um passo necessário. Ambas são etapas do processo da leitura que, embora amalgamadas, são frutos de mecanismos diferentes. No intuito de estabelecer uma guia entre esses termos, explicamo-los a seguir.

A compreensão e a interpretação são duas etapas que ocorrem durante o processo de leitura. Apesar de reconhecermos que haja a etapa da decodificação, não nos deteremos em descrevê-la porque ela não proporciona uma leitura suficientemente profunda do texto para a posterior produção textual do gênero discursivo questão interpretativa. No entanto, damos grande destaque ao papel da compreensão e ao da interpretação porque a ocorrência dessas duas etapas determinam a produção textual do professor em formação.

A etapa da compreensão pode ser caracterizada pelo movimento de leitura que toma como aspectos fundantes do sentido elementos encontrados no texto. Essa etapa fornece subsídios para que a etapa seguinte, a da interpretação, tenha elementos bastantes para

que o leitor possa extrapolar a materialidade textual e relacionar aquilo que o texto apresenta com as informações que ele possui em sua bagagem cognitiva.

A etapa da interpretação consiste no jogo entre as informações contidas no texto com as informações da bagagem cognitiva do leitor. Trata-se de estabelecer uma relação de sentido diretamente relacionada com outras informações, de outros lugares enunciativos, de outros textos, de outras vivências. A interpretação é a etapa que possibilita que o leitor posicione-se de maneira crítica àquilo que lê. Portanto, essa etapa pode apresentar mais informações a respeito do leitor do que a etapa da compreensão textual. O gênero discursivo questão interpretativa concebe, então, que a interpretação do produtor do texto-resposta esteja transparente, ou seja, no nível de compreensão de sua produção textual. Assim, para que o texto-resposta seja completo, é necessário que haja o percurso feito mentalmente para se chegar a uma resposta tida como ideal. Ou seja: o aluno deve apresentar as bases da compreensão, conduzir as inferências do texto e propor uma interpretação segundo seus conhecimentos. Sua escrita deve orientar o leitor a essa linha de raciocínio para obter êxito.

Após termos delimitado o aparato teórico da dissertação, gostaríamos de apresentar dois estudos encontrados que não se referem ao gênero discursivo objetivado aqui, mas a outro bastante similar, o gênero discursivo questão e questão discursiva.

2.4 Estudos sobre gêneros discursivos similares ao gênero discursivo questão interpretativa

Os estudos que apresentamos agora não substituem a falta que nos fazem outras pesquisas que analisem o mesmo gênero discursivo. Contudo, decidimos apresentar a proposta de análise do gênero discursivo questão discursiva, pela aproximação existente entre ele e a questão interpretativa. Nossa decisão de considerar estudos a respeito do gênero textual Questão Discursiva se dá pela ligação intrínseca entre pergunta e resposta. Ainda que dentro de uma perspectiva da análise da conversação, para Marcuschi (1986), o par pergunta-resposta constitui uma das sequências conversacionais mais comuns. É importante observarmos que a natureza da resposta está diretamente relacionada com a natureza da pergunta. Portanto, abordar o gênero textual Questão Discursiva também nos oferece algumas possibilidades de abordar nosso objeto de análise, o gênero discursivo questão interpretativa.

A partir do momento que consideramos a questão interpretativa como um gênero, assumimos também que ele participa de uma esfera de atividade humana, assim como postula Bakhtin (2010) – nesse caso, esse gênero, tipicamente avaliativo, circula na esfera educacional. Ainda que o gênero discursivo questão interpretativa não tenha uma introdução

formal no universo educacional, a habilidade de interpretar sempre fez parte do universo escolar, dentro das possibilidades apresentadas no gênero discursivo questão discursiva. Fonseca (2002) defende que o gênero discursivo Questão Discursiva constitui-se como um grande instrumento de avaliação, visto que é o mais corrente em situações avaliativas na esfera escolar e também na profissional, o que implica diretamente nas condições de sucesso e fracasso do usuário. Fazemos, a seguir, um resumo de sua pesquisa.

A pesquisa de Fonseca (2002) foi motivada pela falta de sucesso dos alunos em provas dissertativas, que atribuem seu insucesso nas avaliações ao fato de não conseguirem compreender o enunciado das questões. Como parte dessa pesquisa, Fonseca (2002) caracteriza o gênero Questão Discursiva (ou Dissertativa) através de análises de um *corpus* constituído de provas de disciplinas dos cursos de graduação de História, Letras e Pedagogia, além de algumas edições dos Provsões desses cursos.

Enquanto gênero discursivo, a Questão Dissertativa pertence à esfera educacional e não se restringe às aulas de LP, uma vez que todas as áreas e todos os níveis apresentam esse gênero como um mecanismo de avaliação. Fonseca (2002, p. 121) explica que “a competência nesse gênero pode mobilizar uma série de operações cognitivas e de habilidades intelectuais, como a capacidade, entre outras, de analisar, sintetizar, aplicar o conhecimento, relacionar fatos ou idéias, interpretar dados e princípios, realizar inferências e emitir juízos de valor”. Antes de produzir o texto-questão, é necessário que o elaborador tenha em mente a habilidade que ele vai requerer do educando para a produção da resposta da questão. Para obter sucesso na avaliação, o educando deve compreender a natureza profunda de operações linguísticas (atos de linguagem), como comentar, explicar, citar etc; e também a habilidade da produção de cada uma dessas modalidades.

Na metodologia de Fonseca (2002), as mostras de questão foram identificadas e classificadas a partir dos seguintes critérios: agrupamento das questões em interrogativa direta, com a presença de pronomes interrogativos, como *o que, por que, qual, quando* etc; instrucional, caracterizada pela ocorrência de verbos no imperativo que desempenham o papel de instrução, como cite, comente, explique, interprete, liste, resuma, defina, compare etc.; e interrogativa direta/instrucional, que associa os dois tipos. Outro reagrupamento de questões em contextualizadas, caracterizadas pela presença de um contexto sobre o qual o conhecimento deve ser aplicado; e descontextualizadas, sem a presença desse contexto. Verificou-se também o número de questões que cobravam apenas uma habilidade e as que cobravam mais que uma habilidade.

Os resultados de Fonseca (2002) mostram que o uso de questões interrogativas diretas é maior no contexto da graduação, enquanto no Provão as questões mais utilizadas seguem o padrão das instrucionais. Os dados obtidos também mostram que tanto uma questão direta quanto uma instrucional podem ser contextualizadas. No entanto, os cursos de

graduação apresentaram muito poucas questões nesses moldes. Já o Provão baseia-se na contextualização da pergunta, para que o avaliando aplique sobre ela um determinado conhecimento. Segundo a autora, “As questões contextualizadas são mais interessantes do ponto de vista da aprendizagem, pois preparam o aluno para usar o conhecimento aplicando-o nas condições reais de ensino” (2002, p. 138). Assim, o professor que não está preparado para lidar com esse conteúdo deve buscar esse conhecimento porque esse caminho oferece ao aluno um melhor preparo para que ele utilize de fato em sua vida os conhecimentos adquiridos no período proposto pelo curso.

Quanto ao número de habilidades requisitadas nas questões, a graduação dá mostras de que são privilegiadas aquelas que solicitam apenas uma habilidade. O Provão, em contrapartida, em todas as questões requisita sempre mais de uma habilidade. Assim, as provas do Provão se mostram um tanto diferentes das que são geralmente utilizadas na graduação.

De modo geral, a pesquisa de Fonseca (2002) aponta que as questões aplicadas na graduação são diferentes das aplicadas no Provão. Na graduação, essas questões têm uma elaboração mais simples. O Provão caracterizou-se por apresentar questões de elaboração e resolução mais complexa. Isso indica que o não sucesso dos alunos na avaliação do Provão deve-se às diferenças entre suas exigências e as da graduação. A autora propõe que as instituições reconheçam a qualidade da prova elaborada para os provões e se foquem no desenvolvimento dessas habilidades, uma vez que os alunos devem passar pelo provão no fim do curso.

Ao caracterizar o gênero Questão Dissertativa, a autora relata que ele é muito comum nas escolas e é utilizado, tanto para exercícios de prova como também para fixação de conteúdo. No entanto, as condições de produção desse gênero, em geral, envolvem situações de tensão, o que atrapalha seu desenvolvimento. Fonseca (2002) também observa o uso de alguns verbos especificadores de comportamento, tipificadores das questões instrucionais, caracterizando-os, como relacionar ou enumerar, organizar, selecionar, descrever, analisar/discutir, definir, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, esboçar, interpretar, criticar. Sendo o objeto de nossos estudos o gênero discursivo questão interpretativa, privilegiamos apenas a conceituação de interpretação dada por Fonseca (2002, p. 130). Para ela, interpretar “consiste em analisar o significado das palavras, textos e ideias, ou compreender as intenções de um autor”.

Se observarmos o gênero questão interpretativa a partir das considerações feitas acerca da pesquisa de Fonseca (2002), podemos afirmar que este gênero é fruto de uma questão elaborada no perfil instrucional, e que o texto-resposta deve necessariamente apresentar uma interpretação. Essa interpretação pode, ou não, estar associada a um texto-questão de questão direta. A outra abordagem do gênero que a autora faz é quanto à contextualização

da questão. A produção da interpretação se dá a partir da relação entre outros textos. Ao pensarmos o gênero questão interpretativa, seu texto-questão relaciona textos em uma coletânea. Essa relação se estabelece como um contexto que deve ser considerado na leitura do texto-resposta. Essas observações orientam nosso olhar para as produções de texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa que compõem nosso *corpus*. Esses elementos ajudam a observar mais de perto um texto-questão para então desenvolver melhores critérios de avaliação dos textos-resposta produzidos pelos professores em formação.

Outra autora que recuperamos é Prupest (2007), que trata do gênero Questão Discursiva. Segundo a pesquisadora, trata-se de um quadro de total descaso não haver um trabalho científico voltado especificamente para o ensino-aprendizagem desse gênero discursivo da esfera escolar. Ela ressalta que a função de tal gênero não é outra que prestar-se à avaliação. Mesmo sendo a ferramenta avaliativa mais importante da vida escolar do estudante, pois esse gênero se faz presente em quase todos os processos avaliativos aos quais o aluno é submetido, ainda não existem pesquisas que estejam preocupadas com o seu ensino nas escolas. Vemos, agora, um resumo de sua pesquisa.

Para Prupest (2007), a não abordagem desse gênero pressupõe que o aluno deva aprender a ler e a produzir uma resposta sozinho, ou seja, deve apropriar-se dessas habilidades que exercem o papel de ferramentas de avaliação durante quase todo o processo de educação formal, desde o ensino básico até o ensino superior, sem a ajuda do professor.

O artigo de Prupest (2007) relata uma experiência de ensino que visou preparar os alunos da graduação de Pedagogia para o exame do provão. Diante da dificuldade por parte dos acadêmicos em produzir a leitura do texto-questão e a produção do texto-resposta, a autora decide tomar o gênero como objeto de ensino/aprendizagem, levando em conta seu caráter composicional linguístico-discursivo, situação de comunicação, contexto sócio-histórico-cultural de produção do gênero, sua forma de interlocução e sua finalidade.

Com o objetivo de agir sobre esses fatores, Prupest (2007) elabora uma sequência didática com oito encontros de uma hora e trinta minutos cada. Na construção de seu plano, a autora conta com algumas questões aplicadas pelo Provão na área de Pedagogia, em 2002. Em suma, os encontros visaram reconhecer elementos do contexto enunciativo do gênero, levando-se em conta seu aspecto avaliativo e de objeto de ensino/aprendizagem. Para tanto, sua prática pode ser compreendida em dois momentos: o primeiro se ocupa do processo de leitura do texto-questão; e o segundo preocupa-se com a produção do texto resposta.

Para o trabalho com a leitura, Prupest (2007) relata que foram utilizadas questões aplicadas no Provão aliadas a alguns planos de ensino encontrados em suas leituras. Ela

parte dos elementos do texto para produzir os sentidos que circundam a questão, como, por exemplo, o contexto em que ocorre (da banca avaliadora para o acadêmico, em situação de avaliação) e a finalidade (avaliação do curso, da capacidade de se conjugar determinados saberes apropriados durante a graduação). A leitura proposta por Prupest (2007) oportuniza ao acadêmico a identificação de elementos constitutivos do sentido do texto, revelando seus implícitos e suas intencionalidades para com seu interlocutor.

O trabalho de Prupest (2007) evidencia as ligações diretas existentes entre a produção de sentido na leitura do texto-questão e a produção textual do texto-resposta. No entanto, a autora estabelece um marco que diferencia a leitura da escrita enquanto processos linguísticos. Apoiada em Dolz e Schneuwly (1998), ela também lembra que, segundo esses autores, a aprendizagem dos gêneros envolve três capacidades: a de ação, a discursiva e a linguístico-discursiva.

A primeira refere-se à construção da representação do meio, da interação comunicativa e do conteúdo ativado pelos conhecimentos de mundo, por parte do produtor do texto. Neste momento, o leitor do texto-questão identifica a situação comunicativa e o conteúdo temático. Este, por sua vez, é a base para que o acadêmico possa identificar e selecionar com maior precisão aquilo que deve dizer e aonde pretende chegar. A segunda capacidade diz respeito ao planejamento do texto e seleção do conteúdo. A autora ressalta que, antes de dar início à produção textual, o aluno deve planejar sua escrita a partir das identificações feitas através da primeira capacidade. A terceira, linguístico-discursiva, “permite o locutor realizar a textualização, assumir a voz do dizer, produzir enunciados, proceder à escolha do léxico” (2007, p. 176). O projeto enunciativo elaborado pelo aluno deve retratar a posição que ele toma em relação ao texto-questão. Ele deverá planejar seu texto de maneira que seu posicionamento foque o problema exposto pelo texto-questão.

Na perspectiva de nossa abordagem do gênero discursivo Questão Interpretativa, as habilidades se configuram a partir das aulas que tomaram como objeto a leitura dos textos da coletânea, desenvolvendo a primeira capacidade citada por Prupest (2007). A segunda, planejar a escrita, é considerada em diversas etapas dentro de nossa proposta de atividades. A terceira capacidade é a manifestação escrita dos textos por parte dos professores em formação. Em nossa coleta do *corpus*, a habilidade de programar o texto ganha bastante espaço, visto que as etapas de escrita sugeridas no texto-questão da atividade auxiliam o planejamento da escrita.

Ao apresentar o gênero Questão Dissertativa, Fonseca (2002) também observa que sua esfera é a escolar, levando em conta sua amplitude graças ao uso desse instrumento avaliativo em todas as disciplinas e etapas relacionadas a uma aprendizagem formal, além de processos seletivos para vagas em universidades e ou oferecidas em concursos públicos. O alcance, assim como enfatiza Prupest (2007), que tem a não apropriação do

gênero por falta de ensino formalizado, desenha um traço social que cobre desde os primeiros anos escolares até a formação desse estudante no nível superior, em todos os seus aspectos.

Dos resultados da pesquisa de Fonseca (2002), verificamos que as questões podem ser agrupadas em três tipos: as diretas, as instrucionais e as diretas/instrucionais. As questões diretas são caracterizadas pela presença de pronomes interrogativos (o que, porque, em qual etc.) e, de modo geral, recorrem à memória e recuperação de algum fato ou conteúdo textual. As instrucionais carregam uma instrução, que podemos tomar como a solicitação de uma (ou mais) habilidade(s) cognitivo-discursiva(s). Neste caso, o avaliando deverá utilizar as informações colhidas na memória e processá-las segundo solicita o texto-questão. Fonseca (2002) caracteriza as seguintes habilidades: relacionar ou enumerar, organizar, selecionar, descrever, analisar, discutir, definir, explicar, comparar, sintetizar, esquematizar, esboçar, interpretar e criticar. Apesar da abundância de habilidades, recuperamos apenas a definição que nos cabe a este trabalho. A interpretação consiste, segundo a autora (2002, p. 130), “em analisar o significado de palavras, textos e ideias, ou compreender as intenções de um autor. A influência da memória é praticamente nula, pois a resposta exige basicamente a capacidade de” interpretar (p. 130).

Fonseca (2002) ainda utiliza mais um critério de classificação das questões, que as separa em contextualizadas e descontextualizadas. Perguntas deslocadas do foco temático desperdiçam aquilo de que o texto depende para existir – seu sentido. Ela chama atenção para o fato de que tanto as questões diretas quanto as instrucionais (em consequência, também as diretas/instrucionais) podem ser contextualizadas. A autora observa que as questões contextualizadas são mais complexas e adequadas para o ensino porque ela contribui para o desenvolvimento das habilidades cognitivo-discursivas que funcionam no dia-a-dia escolar como recurso para solucionar as situações. Por aplicar o conhecimento acumulado, ela considera esse tipo de questão uma das mais interessantes para a aprendizagem.

No capítulo teórico, discutimos a concepção de linguagem impressa na teoria do círculo de Bakhtin, no que diz respeito a interação social. Delimitamos os conceitos de enunciação interação verbal, língua, dialogismo e gêneros discursivos para apresentar os termos que também participam de nossa análise. Também formalizamos uma compreensão de interpretação para subsidiar nosso olhar na pesquisa. Para encerrar a seção teórica, apresentamos os trabalhos de Fonseca (2002) e Prupest (2007), que se propuseram a estudar o gênero questão. Um outro suporte que reconhecemos nas autoras é a observação de que não existem trabalhos que denotem relevância ao ensino dos gêneros discursivos na educação superior. Desse modo, ao mesmo tempo que respondemos a essas vozes,

também contribuimos com discussões de gêneros discursivos e sua produção no contexto de formação docente inicial. O capítulo a seguir ocupa-se da análise do *corpus*.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO CORPUS

3.1 Introdução

A teoria apresentada no capítulo anterior compreende os conceitos que serão utilizados como instrumentos de análise do *corpus*. Enquanto manifestação concreta da enunciação, nosso material de análise deve descrever o gênero discursivo questão interpretativa a partir dos apontamentos teóricos apresentados. A metodologia utilizada no capítulo de análise deste trabalho visa comungar sentidos entre a análise quantitativa e a qualitativa. No primeiro momento, levantamos os dados quantitativos referentes ao cumprimento da atividade proposta aliado a um detalhamento do perfil completo de cada grupo de elementos. Os dados obtidos são submetidos à análise qualitativo-interpretativa, reorganizando as interpretações na direção do estudo dos gêneros discursivos, a partir das contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin. A etapa seguinte ocupa-se de reler os resultados obtidos através da perspectiva da formação docente inicial.

3.2 Análise Quantitativa

O *corpus* nos oferece alguns números que gostaríamos de ressaltar antes de fazer a análise qualitativo-interpretativa, pois eles nos mostram um pouco da responsividade que exercem a partir do contexto em que são produzidos, trazendo à tona elementos que revelam e ajudam a compor o perfil do material coletado e também dos participantes da pesquisa.

Para estes procedimentos, foi considerada apenas a última produção textual, a Atividade 6, que se refere à concepção de linguagem interacionista. O recorte não contempla uma linha de todas as produções do mesmo Participante porque não objetivamos averiguar sua aprendizagem, mas sua produção do texto-resposta. Escolhemos a última produção por considerar que ela pode apresentar mais marcadamente as características do gênero discursivo questão interpretativa pois, como mostra Menegassi (2008), a escrita deve ser vista como um processo.

Dos trinta e nove participantes que participaram da pesquisa, trinta e um produziram o texto-resposta da Atividade 6, ou seja, 79%. Um Participante (3%) produziu o texto-resposta referente às Atividades 5 e 6 em um único texto e sete participantes (18%) não produziram a atividade em questão, como podemos averiguar no Gráfico 1.

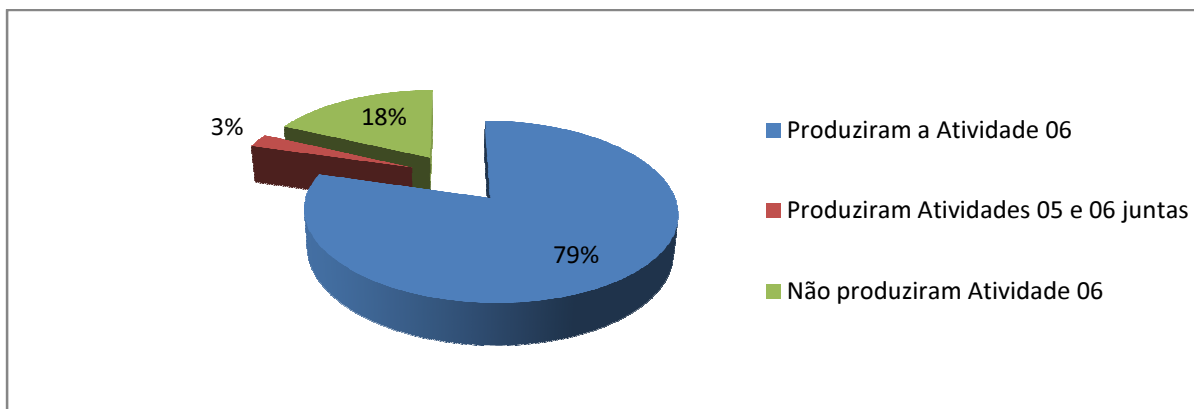


GRÁFICO 1: PRODUÇÃO DA ATIVIDADE 6

Dessa forma, trinta e um participantes formam o grupo dos que vão contribuir para a análise dos elementos solicitados na Atividade 6. Consideramos que a quantidade pode nos revelar valores significativos para a representação de uma abordagem quantitativa. A partir de agora, passamos a observar cada um dos cinco elementos solicitados na Atividade 6: apresentação do tema, compreendida aqui como delimitação do tópico, características teóricas, relações entre as características levantadas e o exercício proposto pelo LD, indicações de referência dessas características e apresentação de exemplos retirados do exercício do LD.

3.2.1 DO CUMPRIMENTO TOTAL DAS ETAPAS

Para o cumprimento da Atividade 6, o texto-resposta dos participantes deveria conter alguns elementos, presentes em todas as atividades solicitadas a eles, listadas a seguir: apresentação do tema, ou a delimitação do tópico, no início da produção textual; identificação de cinco características teóricas sobre a concepção; relação das características teóricas com o exercício do livro didático; referência das características teóricas e apresentação de exemplos entre aspas retirados da atividade do livro didático contida no texto-questão da atividade. Assim, para cada característica levantada, esperamos encontrar associados a ela a indicação de sua referência, uma relação com o exercício proposto e um exemplo entre aspas. A apresentação do tema, ou delimitação do tópico, é esperada apenas uma vez por produção textual.

O item seguinte prevê a quantificação de participantes que produziram todos os elementos solicitados, bem como os que realizaram a produção parcial. Dos 31 participantes, dois (6%) produziram todos os elementos solicitados, enquanto os outros vinte

e nove (94%) apresentaram uma produção parcial desses elementos, como mostra o Gráfico 2:

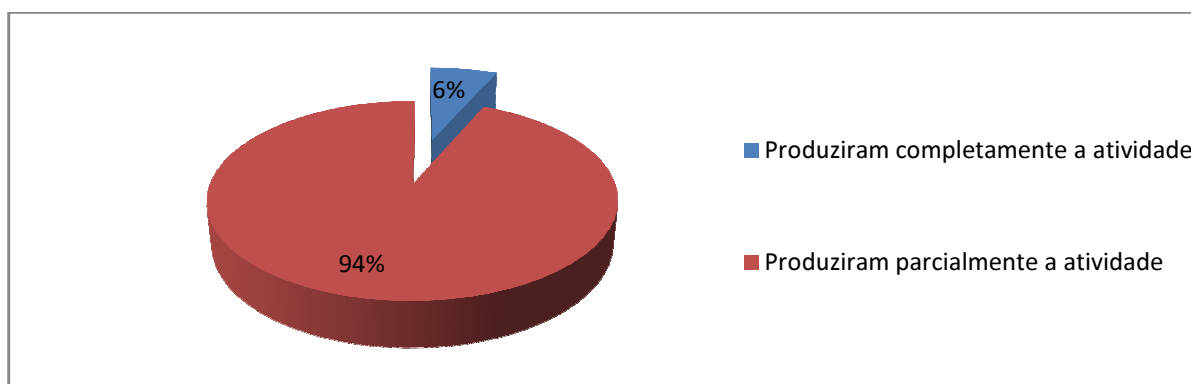


GRÁFICO 2: PRESENÇA DOS ELEMENTOS SOLICITADOS

A expressividade notória da quantidade de participantes que não produziram todos os elementos solicitados pode ser o reflexo de que a produção dos participantes resultou em outras maneiras de organizar os elementos solicitados. Nessa direção, propomos o levantamento quantitativo das realizações encontradas no *corpus*.

Uma vez que temos trinta e um participantes, e pedimos cinco elementos de cada item (com exceção da delimitação do tópico), a soma resultaria em 155 exemplares de cada elemento, com suas características, relações de referência, relações entre característica e exercício, e exemplos. A apresentação do tema, por ter sido solicitada apenas uma vez, totaliza 31, que é o número de participantes que produziram a Atividade 6. Apresentamos, a seguir, os valores referentes a cada um dos elementos solicitados.

3.2.2 TEMA

Antes de iniciar as explanações, gostaríamos chamar a atenção para a escolha dos termos que definem esse elemento. Em alguns momentos, utilizamos tema, e em outros, delimitação tópica. Compreendemos a não correspondência entre ambos os conceitos, como explicitado no capítulo teórico. No entanto, pedimos licença para tratar a delimitação também por tema em resposta àquilo que foi empregado e concebido como tal no contexto de coleta do *corpus*.

A apresentação do tema é o único elemento que figura apenas uma vez em cada texto. Portanto, suas quantificações não seguem o mesmo padrão analítico que os demais elementos. Conforme aponta o Gráfico 3, 90%, ou seja, vinte e oito participantes,

apresentaram marcação temática no início da produção textual. Apenas 10% (3 participantes) não iniciaram a produção pela exposição do tema.

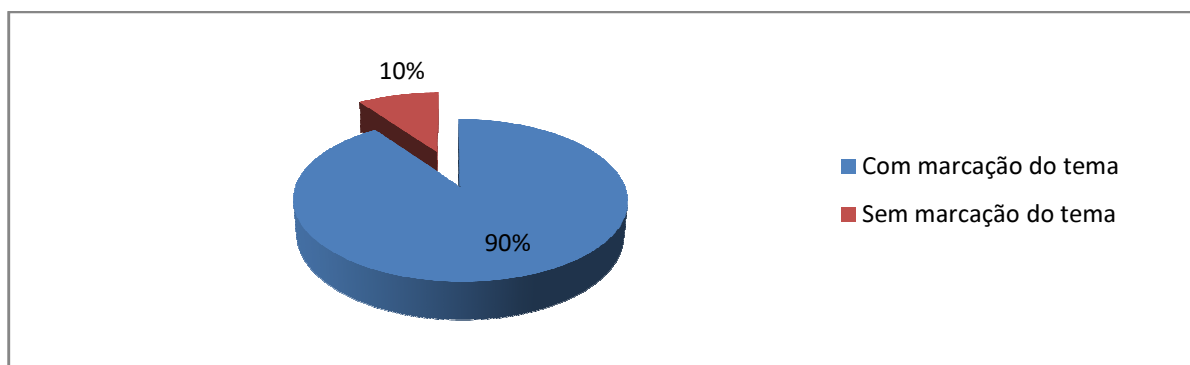


GRÁFICO 3: TEMA

O alto índice de presença da exposição temática no início do texto-resposta pode ser um reflexo da apropriação que os participantes possuem dessa estratégia textual. Ao levarmos em conta que a apresentação do tema é um recurso bastante difundido nas aulas de Língua Portuguesa, baseamo-nos no fato de que, nos gêneros escolares, como a dissertação e os trabalhos bimestrais, os alunos são orientados a realizar esse tipo de composição. Apresentamos, a seguir, a produção textual do Participante 39, que delimitou o tópico no início de seu texto-resposta.

PARTICIPANTE 39

Ao pensar na concepção de linguagem como lugar de interação, muitas vezes, somos levados a imaginar que nela não está presente o ensino gramatical. Porém, notamos o contrário quando analisados alguns exercícios interacionistas, como é o caso da atividade “Identificando”, retirada do livro de Beltrão e Gordilho. “Novo diálogo: Língua Portuguesa”, (2006), página 201. Nele, assim como proposto pelas Diretrizes Curriculares da Língua Portuguesa (2008), há a utilização tanto do texto verbal quanto do não verbal, propiciando ao aluno o contato com formas diversificadas de gênero, o que demonstra as variadas formas de comunicação. Junto a isso, o aluno interage com o texto, já que solicitada a leitura, e também incitada a reflexão sobre sua resposta em “c) (...) Justifique”, sendo ele um sujeito participativo (GERALDI, 1997; PERFEITO, 2005; KOCH, 2002). Mas, voltando à questão levantada anteriormente, o exercício apresenta, sim, o estudo da gramática, porém, não exatamente da mesma forma que a concepção de língua como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. No exercício citado, a gramática se apresenta formando uma gradação entre as atividades respostas (PERFEITO, 2005) auxiliando nas comprovações de que elementos gramaticais estão presentes no cartão. Em 2,b: “que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?” a resposta é o pronome “me” e, encadeando as atividades, o exercício 3 desenvolve a análise, classificação e reflexão sobre os pronomes, o que comprova o interacionismo presente.

O exemplo de produção apresentado mostra como a bagagem escolar do Participante o influenciou no momento da escrita. Há, como vemos, a apresentação do tema no início do texto. No entanto, a apresentação dele está muito parecida com a introdução de um texto dissertativo, uma das práticas mais comuns nas aulas de redação e produção textual que seguem propostas tradicionais.

A apresentação de um tema não diz respeito somente aos gêneros que compõem a esfera educacional. No entanto, é na escola que o sujeito se apropria desse tipo textual. Portanto, trata-se de uma manifestação de responsividade ativa, de acordo com a teoria bakhtiniana, a essa condição escolar que permeia as bases do saber científico. Essa responsividade ativa nos mostra como um discurso está atrelado ao seu antecessor, como o elo da cadeia ininterrupta de atos de fala, conforme ensinam Bakhtin/Volochinov (1990). Trata-se de uma atitude responsiva em contexto amplo, costurando o texto no todo discursivo da malha textual que compõe o sujeito.

Os dois participantes que perfazem os 6% que apresentaram todos os elementos encontram-se na fatia dos 28 participantes que apresentaram o tema. Isso quer dizer que 26 deles apresentaram parcialmente a atividade. Podemos observar que o tema é um item bastante recorrente no *corpus*, ainda que haja uma expressiva quantidade de participantes que apresentaram parcialmente a produção solicitada. Os três participantes que não apresentaram o tema fazem parte do grupo dos que realizaram a produção parcialmente. Um deles, no entanto, apenas deixou de apresentar o tema. Exemplificamos a seguir com a produção do Infomante 3, que não delimitou o tema no início de seu texto.

PARTICIPANTE 3

A terceira concepção tem como principal preocupação fazer com que o aluno desenvolva sua capacidade de reflexão quanto ao mundo, não se prendendo somente ao conhecimento da gramática (PERFEITO, 2005; PARANÁ, 2008). Dessa forma, as normas são usadas de acordo com a sua funcionalidade, buscando além de apenas o conceito que a regra traz e visando transmitir a compreensão do contexto por parte do aluno. (CAZARIN, 1995).

No exercício de exemplo, o cartão deve ser interpretado e então analisado gramaticalmente, de forma que encaixe a melhor substituição na frase (como na letra b do número 2). Já no número 3, ocorre o que Cazarin (1995) ensina como “análise e reescritura de textos”, fazendo com que o aluno reescreva as frases substituindo os objetos por pronomes e, dessa forma, fixe variações que se encaixem nos diálogos e produções textuais do dia a dia.

O estudo da gramática nesta concepção faz com que o aluno reflita quanto ao uso de determinada palavra no texto em estudo e em outros (PARANÁ, 2008). Assim, a escrita é exercitada cada vez mais conforme se domina o conteúdo, tendo por base a gramática, e transforma o aluno numa fonte capaz de interpretar não só textos, mas todas as variantes da linguagem, sendo estas verbais ou não, como cita (1999).

Para compreender o perfil do grupo que apresentou o tema na produção textual, apresentamos a Tabela 1.

Apresentaram o tema		28	90%	Não apresentara o tema		3	10%
TEMA	Apresentaram tema	28	100%	TEMA	Apresentaram tema		
	Não apresentaram				Não apresentaram	3	100%
5 CARAC	Apresentaram todas	18	64%	5 CARAC	Apresentaram todas	1	33%
	Apresentaram parcialmente	10	36%		Apresentaram parcialmente	2	67%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	3	11%	RELAÇÃO	Apresentaram todas	1	33%
	Apresentaram parcialmente	25	89%		Apresentaram parcialmente	2	67%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	17	61%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	2	67%
	Apresentaram parcialmente	11	39%		Apresentaram parcialmente	1	33%
EXEMPLO	Apresentaram todas	9	32%	EXEMPLO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	19	68%		Apresentaram parcialmente	3	100%

TABELA 1: TEMA

O número de participantes que delimitaram o tópico no início da produção foi vinte e oito. Dentre eles, 64% apresentaram as cinco características, e 61% apresentaram as cinco indicações de referência. A proximidade entre esses valores revela a similaridade no processo da execução desses dois elementos. A tabela reforça essa natureza similar entre a apresentação do tema, o levantamento das características e a indicação de referência. Outro ponto merecedor de destaque é que nos quesitos apresentação das cinco relações e dos cinco exemplos, a maioria compõe o time dos que apresentaram os elementos parcialmente. É necessário voltarmos para essa questão, porque a natureza das relações se assemelha um pouco à natureza da citação do exemplo.

Não é possível imprimirmos o mesmo olhar ao grupo que não apresentou tema, pois apenas 3 participantes não desfrutaram de grande representatividade. Na intenção de dar força a esse argumento, observamos que um Participante apresentou quase todos os elementos (menos o tema e um exemplo) e os outros dois apresentaram as características e suas relações parcialmente, sendo que desses dois, apenas um apresentou as cinco indicações de referência. Dessa forma, ainda que pouco expressivamente, o grupo dos que não apresentaram o tema mostra-se heterogêneo.

Numa visão panorâmica, sob a perspectiva da apresentação do tema, a maioria dos participantes cumpriu a etapa. O grupo dos que cumpriram é heterogêneo e aborda participantes que cumpriram determinadas etapas tanto completamente quanto parcialmente. Os registros também mostram que os números se comportam de maneira similar, de um lado entre a apresentação do tema, a indicação das características e a indicação de referência, e de outro entre a apresentação das relações e dos exemplos.

A análise dos itens características, relação com o exercício, citação de referência e exemplo recebe um recorte que visa identificar os participantes que executaram a atividade

completamente bem como aqueles que apresentaram parcialmente. Para os efeitos de análise, continuamos descartando os participantes que não produziram o texto-resposta da Atividade 6, e consideramos a totalidade de trinta e um participantes para o cálculo da percentagem de cumprimento das etapas. Apresentamos, a seguir, os dados referentes à apresentação das características da concepção de linguagem como interação, a parte teórica do texto-resposta.

3.2.3 CARACTERÍSTICAS

O item a ser analisado diz respeito ao levantamento de cinco características que deveriam compor o texto-resposta dos professores em formação. O recorte metodológico adotado nesses procedimentos prevê a quantificação dos participantes que produziram totalmente esse elemento, em detrimento dos que o produziram parcialmente, como mostra o Gráfico 4:

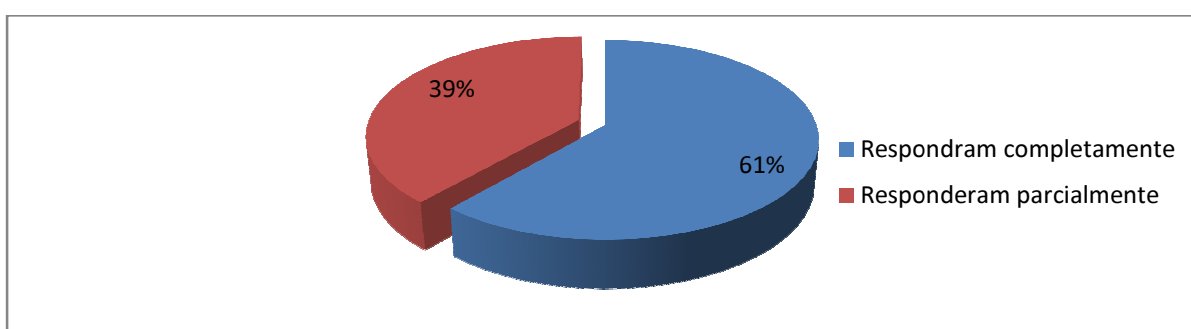


GRÁFICO 4: CARACTERÍSTICAS

De acordo com o Gráfico 4, dezenove participantes, ou seja, 61%, apresentaram completamente as características solicitadas, enquanto doze participantes, 39%, fizeram a produção parcialmente. Os números expressam que a maioria cumpriu a etapa de levantamento das características. Para o cumprimento dessa parte, bastava ao Participante recorrer aos textos da coletânea, que foram utilizados durante as aulas que abordaram as concepções de linguagem. Uma vez que mais da metade apresentou completamente a tarefa de levantar cinco características, sugerimos a hipótese de que a leitura desses textos deva ter ocorrido até o nível da compreensão, nível de leitura necessário para identificação dessas características. A Tabela 2 apresenta os valores que nos ajudam a alcançar essa compreensão.

Apresentaram completamente		19	61%	Apresentaram parcialmente		12	39%
TEMA	Apresentaram tema	18	95%	TEMA	Apresentaram tema	10	83%
	Não apresentaram	1	5%		Não apresentaram	2	17%
5 CARAC	Apresentaram todas	19	100%	5 CARAC	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	100%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	21%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	15	79%		Apresentaram parcialmente	12	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	15	79%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	3	25%
	Apresentaram parcialmente	4	21%		Apresentaram parcialmente	9	75%
EXEMPLO	Apresentaram c todas	9	47%	EXEMPLO	Apresentaram todas	12	100%
	Apresentaram parcialmente	10	53%		Apresentaram parcialmente		

TABELA 2: CARACTERÍSTICAS

Dos 19 participantes que apresentaram todas as características, apenas um não iniciou sua produção com a apresentação do tema, o Participante 08, transcrito a seguir:

PARTICIPANTE 8

Na concepção de linguagem como forma de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outros, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 1996). Essa primeira característica está presente no exercício pois o autor incita o leitor – aluno a agir, cria situações em que o mesmo tem que atuar como interlocutor para assim ir completando o exercício, como por exemplo: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. LEIA-O”. Ainda segundo Travaglia (1996), a linguagem como forma de interação permite que o texto, o leitor e o professor interajam, produzindo várias leituras pelo diálogo de maneira oral ou escrita. Ou seja, a um trabalho interacionista entre o texto e o aluno, uma vez que o professor possui a fundamental função de “mediador do ensino”. Essa segunda característica se enquadra no exercício pois percebemos a interação contínua desses elementos. Por exemplo: 2- Com base nos dizeres do cartão responda.” Aqui o aluno obedece o exercício utilizando os ensinamentos obtidos pelo professor. Travaglia (1996) também diz que a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Essa terceira característica diz que a linguagem é vista como interação humana, comunicativa com vários efeitos de sentido entre interlocutores. Percebemos isso pelo elo na comunicação dos enunciados, pela interação existente entre aluno, livro didático e professor. Exemplo: “a) Que palavras substituem “Fernanda” e o “menino da festa” nas orações? A que classe gramatical pertencem? c) E os pronomes a e o, que os substituem, também são complementos verbais? Justifique. Outra característica dessa concepção é a que implica numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. (GERALDI, 1997). Essa quarta característica defende a noção de construir interações entre indivíduos. No exercício percebemos na ligação de cada enunciado, percebemos também na forma como cada enunciado é escrito, as comparações existentes. Como por exemplo: “Agora leia os pares de oração.” Por fim Travaglia (1996) diz que o exercício estabelece uma comunicação dinâmica e interacional. Essa característica se enquadra no exercício da página 201 pois percebemos essa dinâmica e interação desde a sala de aula para os exercícios do livro didático.

Isso indica que 95% dos participantes que produziram as cinco características também apresentaram o tema. Uma vez que partimos do princípio de que a apresentação do tema denota uma apropriação maior desse mecanismo textual, concordamos que essa apropriação deva manifestar reflexos nos outros itens. Assim, somos levados à hipótese de que ter levantado as cinco características é um indício de apropriação do nível da compreensão na leitura dos textos da coletânea. Dessa forma, os participantes mostram a apropriação que têm nesse nível de leitura, bastante recorrente no contexto da esfera educacional.

Quanto à produção das relações, dos dezenove participantes que apresentaram todas as características, apenas quatro (21%) produziram as cinco relações. Ou seja, 79% apresentaram essa parte da atividade parcialmente. Ainda que ter apresentado parcialmente não implique falta de qualidade naquilo que foi produzido, não podemos deixar de considerar que, se dezenove participantes fizeram cinco características e apenas quatro fizeram as cinco relações, os outros quinze participantes apresentam um excerto de outra natureza, ou ainda associação de uma relação a mais de uma característica. Para exemplificar a apresentação do tema no início da produção, cinco características e parcialmente as relações entre característica teórica e exercício do LD, apresentamos o texto a seguir:

PARTICIPANTE 9

O exercício “identificando”, do livro Novo Diálogo de Língua Portuguesa, 6ª série, de Beltrão. E. S. Gordilho, se enquadra na concepção de linguagem interacionista, apresentando características que justificam isso. De acordo com Cazarin (1995) e Paraná (2008), o trabalho com a gramática é feito na perspectiva da funcionalidade dos elementos gramaticais. Segundo Zanini (1999) e Cazarin (1995), a fala é dirigida a interlocutores concretos. Paraná (2008) lembra que, essa concepção não abandona o conhecimento gramatical e não impede que o professor apresente regras para os alunos, já que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico. Perfeito (2005), Geraldi (1997) e Koch (2002), concordam que a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Para Travaglia (1996) e Perfeito (2005), o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a língua. Ou seja o exercício não dispensa o conhecimento da gramática do aluno, pelo contrário, estimula, perguntando de maneira que leve o aluno a pensar, não, dando respostas prontas, por exemplo “E os pronomes a e o, que os substituem, também são completos verbais? Justifique.”, exigindo do aluno uma resposta pro escrito justificada, dessa forma a linguagem se faz presente no exercício, ocorrendo assim interação entre professor e aluno.

O Participante 9 apresentou uma produção organizada de maneira diferente. O autor do texto preferiu encadear todas as características teóricas levantadas, com suas respectivas citações de referência, sem, no entanto, apresentar uma relação entre ela e o exercício do livro didático.

Ao observarmos a produção das citações de referência dentro do grupo dos que apresentaram as cinco características, temos que 79% apresentaram completamente as

indicações. Esse número indica que as citações de referência podem ter sido combinadas a mais de uma característica. De qualquer forma, ainda podemos ler que dos participantes que apresentaram completamente as características, quinze indicaram suas respectivas referências. A apresentação de exemplos, por sua vez, foi representada com uma quase paridade entre os que realizaram parcialmente (dez participantes, 53%) e os que realizaram totalmente (nove participantes, 47%).

Se pensarmos em uma escala para esses quantitativos, ao ordená-los no sentido decrescente, todos os dezenove participantes apresentaram cinco características, a maioria deles apresentou o tema (95%), 79% deles apresentaram completamente as indicações de referência, os exemplos caracterizam 47% de realização completa e, por último, a relação, com apenas 21%. Essa escala pode indicar a existência de vínculos diretos entre o nível de leitura para a realização do levantamento de características, apresentação do tema e indicações de referência. Os números mostram necessidade de outros níveis de leitura para a apresentação do exemplo e também para a produção de relações entre característica e exercício.

Na direção de complementar os dados obtidos, também analisamos os subgrupos dentro do grupo de participantes que não apresentaram completamente as características teóricas. Desse olhar, verificamos que, dos doze participantes que formam esse grupo, dez deles também apresentaram o tema, ou seja, 83%. Recuperando os 95% dos participantes que apresentaram as cinco características também iniciaram a produção pela apresentação do tema. Os 83% que apresentaram o tema sem ter completas as características também apresentam uma relação direta entre apresentação de tema e levantamento de característica. Como vemos, em ambos os casos, a maioria produziu o tema, revelando novamente a maturidade dos participantes na realização dessa tarefa.

Uma observação a ser feita é quanto à realização das produções de relação entre a característica teórica e o exercício do LD. Dentro desse grupo, ninguém as produziu completamente. Na inversa proporção vem a apresentação total dos exemplos solicitados. Todos eles produziram-nos completamente. Os números da citação de referência conversam com o caráter principal do grupo: não ter realizado completamente a apresentação das cinco características. Desse modo, apresentar a referência de modo completo nos indica outra possibilidade de organização do parágrafo, como mostram os três participantes que apresentaram todas as indicações de referência.

A análise desses dados nos aponta que existe uma familiaridade entre os atos de produzir uma introdução temática, levantamento de características e indicação de referência. O número de exemplos, em geral, é intermediário, se consideramos que são poucos os que produziram as relações. Para pensar esses agrupamentos, tomamos como

critério o nível de leitura que é necessário para tais elementos, o que pode ser confirmado pelos números apresentados.

Os dados que apresentamos a seguir referem-se à relação que deveria ser produzida entre as características levantadas e o exercício do livro didático, proposto no texto-questão da Atividade Central 6.

3.2.4 RELAÇÃO

A relação que se esperou que os participantes produzissem era entre a característica teórica que eles levantaram e citaram em seus textos-respostas e o exercício do LD proposto no texto-questão da Atividade 6. Uma vez levantadas as características, os participantes foram orientados a explicitar como elas poderiam se enquadrar no exercício do LD.

O recorte para esse olhar, então, torna-se muito relevante para nossa pesquisa, porque é esse o momento em que o Participante deveria imprimir em seu texto sua leitura interpretativa. A interpretação emerge da relação entre a característica e o exercício do LD. Seu berço está na única parte da produção que o texto-questão das atividades não apresenta. Os outros elementos, tema, característica, referência e exemplo podem ser encontrados no próprio exercício. Portanto, o primeiro movimento quantitativo das relações entre texto e exercício é entre aqueles que produziram totalmente (cinco relações) e os que produziram parcialmente, conforme consta no Gráfico 5:

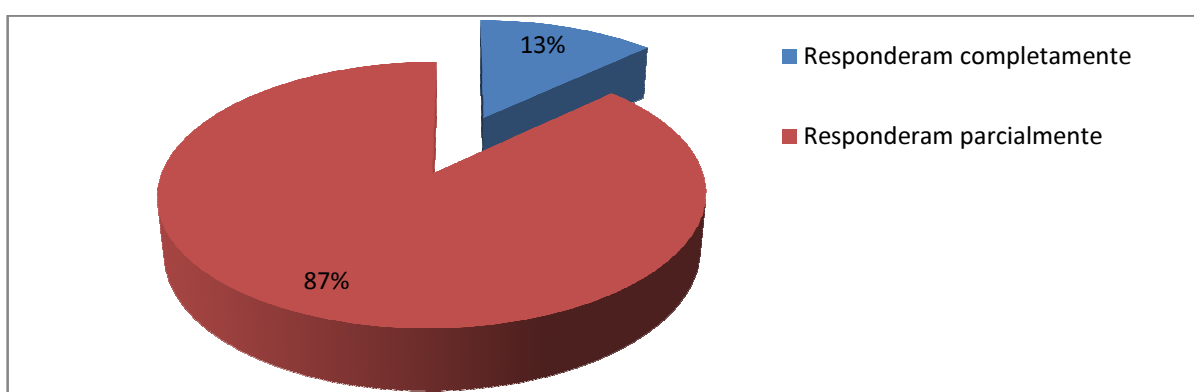


GRÁFICO 5: RELAÇÕES

O valor de 13% corresponde aos quatro participantes que apresentaram totalmente as relações. Além dos dois que apresentaram a atividade com todos os elementos solicitados, outros dois também apresentaram as cinco relações sem, no entanto, desenvolver todos os outros elementos. Assim como viemos sugerindo nas outras tabelas, a natureza da

produção desse elemento é diferente da dos outros solicitados. O grupo dos vinte e sete participantes que realizaram essa etapa parcialmente nos indica um quadro mais heterogêneo do que o primeiro grupo, como podemos ver na Tabela 3:

Apresentaram todas				Apresentaram parcialmente			
		4	13%			27	87%
TEMA	Apresentaram tema	3	75%	TEMA	Apresentaram tema	25	93%
	Não apresentaram	1	25%		Não apresentaram	2	7%
5 CARAC	Apresentaram todas	4	100%	5 CARAC	Apresentaram todas	15	55%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	45%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	100%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	27	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	4	100%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	15	56%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	44%
EXEMPLO	Apresentaram todas	2	50%	EXEMPLO	Apresentaram todas	7	26%
	Apresentaram parcialmente	2	50%		Apresentaram parcialmente	20	74%

TABELA 3: RELAÇÕES

O grupo dos quatro participantes que apresentaram todas as relações, também apresentou todas as características e também todas as indicações de referência. Esse padrão nos aponta em direção à proposta de organização do parágrafo sugerido pelo texto-questão da atividade. Metade desses quatro produziu todos os exemplos solicitados e um deles não apresentou o tema.

Dentre os vinte e sete participantes que não apresentaram as cinco relações, temos que 93% deles apresentaram o tema, 55% deles apresentaram as cinco características e as indicações de referência. Em contra partida, apenas 26% (sete participantes) apresentaram os cinco exemplos.

Mais uma vez, percebemos que a maioria envolve a produção das características, a indicação de autores e apresentação do tema. Os números rompem com esse padrão quando a observação é feita sobre a apresentação dos exemplos, que é intermediária entre os altos índices de realização dos itens citados e o baixo índice de produção das relações, que nesse caso é igual a zero.

A partir dos valores apresentados no Gráfico 5, temos que uma expressiva minoria conseguiu cumprir a meta de produção das cinco relações entre cada característica levantada e o exercício do LD. Esses 13% resultam da soma de quatro participantes: três pertencentes ao grupo dos que apresentaram o tema no início da produção, e um que não apresentou o tema. Ainda assim, todos eles fazem parte dos 61% que apresentaram todas as características. É interessante perceber que existe um movimento de afunilamento ao

observarmos os gráficos, pois dos dezenove participantes que apresentaram todas as características, apenas quatro apresentaram cinco relações, como o texto do Participante 8, já apresentado anteriormente.

Ao observarmos os vinte e sete participantes que não apresentaram as cinco relações, encontramos dentre eles quinze que apresentaram cinco características e doze que apresentaram parcialmente. Assim, desses vinte e sete participantes, vemos que 55% deles apresentaram as cinco características. Essa expressão nos revela um claro equilíbrio entre a quantidade de participantes que realizaram a atividade de listar as características plenamente e a quantidade dos que realizaram parcialmente. Dessa maneira, somos levados mais uma vez a compreender como a natureza das duas atividades é distinta. Dessa forma, a interpretação emerge a partir do texto em comunhão com o conhecimento de mundo do Participante. As características solicitadas já estão presentes no texto, bastando ao aluno outro tipo de ação sobre o texto.

Antes de apresentar os dados referentes à produção das indicações de referência, propomos uma retomada acerca da natureza desse elemento em detrimento dos outros.

Como dissemos, trata-se de um elemento que não é apresentado no próprio texto-questão das atividades solicitadas. Assim, se 61% dos participantes apresentaram as cinco características teóricas nos textos da coletânea, os outros 39% não apresentaram. Não apresentá-las significa não escrevê-las, nem figurá-las no texto. No caso das relações produzidas, sua ausência não é marcada pela não presença do elemento, mas por um embrião textual, uma explicação da característica, ou ainda do exercício do LD. É claro que não foram todos os casos que apresentaram a explicação no lugar da relação dos textos, no entanto, o foco desse recorte é observar as realizações. As não realizações e possíveis substituições são analisadas posteriormente.

O próximo recorte que fazemos no *corpus* pretende quantificar as indicações de referência das características levantadas pelos participantes a partir do texto de apoio.

3.2.5 INDICAÇÃO DE REFERÊNCIA

Antes de dar início à exposição quantitativa da realização desse elemento, vale a pena recobramos alguns pontos já discutidos. Entre os que apresentaram o tema, as realizações completas de apresentação das características são próximas das indicações de referência realizadas completamente, 64% e 61% respectivamente. Quando recortamos pelo elemento apresentação de características, dos dezenove que realizaram completamente esse elemento, 79% apresentaram todas as indicações de referência. Entre os doze participantes que cumpriram essa etapa parcialmente, 75% apresentaram também todas as indicações de

referência. Na perspectiva dos que fizeram todas as relações, os quatro indivíduos que cumpriram essa etapa apresentaram também todas as características. Dentre os vinte e sete participantes que apresentaram parcialmente as relações, 55% apresentaram todas as indicações de referência, exatamente a mesma quantidade dos que apresentaram todas as características. Fica evidente que apresentar as características e remetê-la à referência resulta da mesma natureza no processo de leitura.

A partir do exposto sobre os valores de indicação de referência, também é a maioria que apontou completamente os autores das características levantadas, como mostra o Gráfico 6:

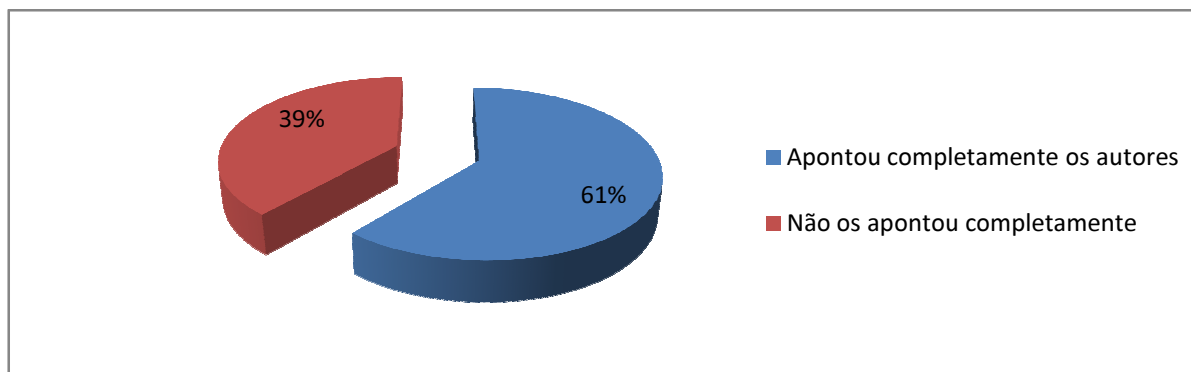


GRÁFICO 6: INDICAÇÕES DE REFERÊNCIAS

De acordo com o exposto, dezenove participantes (58%) apresentaram cinco indicações de referência, sendo a quantidade de doze participantes (39%) que a produziram parcialmente. Como já esperado, a maioria pôde realizar as indicações de referências completamente. Não por coincidência, essa porcentagem se repete quando recobramos que dezenove participantes também produziram todas as características. A combinação desses dois fatores indica que a apropriação da indicação de referência é alta, e que esse é o mecanismo de associação de baixa dificuldade, uma vez que a maioria já mostra ter-se apropriado dela. Um fator interessante de ser observado é que a combinação desses dados nos dá um parecer que não reflete necessariamente a organização do parágrafo sugerida pelo texto-questão da atividade. Trata-se de identificá-los nos textos da coletânea e citá-los relacionando-os às características levantadas.

Uma indicação de referência se revela, então, um elemento dependente da característica. Sua presença sem ela a coloca em uma posição fora do contexto do texto. Contudo, uma característica desvinculada de sua indicação de referência não perde seu valor. Para explorar essas informações, apresentamos o texto do Participante 26:

PARTICIPANTE 26

O exercício “Identificando” do Livro Novo Diálogo Língua Portuguesa, da 6ª série/7º ano, dos autores Beltrão e Gordilho pode ser considerado um exemplo de concepção de linguagem com interação, pois em sua prática desenvolve a capacidade do aluno de refletir sobre o mundo e sua bagagem de conhecimento sobre o texto. É o que afirma Perfeito (2005): “Conceber a linguagem como forma de integração significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto, em sua natureza sócio-histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história”, ou seja, o autor do exercício parte do pressuposto de que o aluno tenha conhecimento prévio dos conteúdos da atividade. Como vemos, antes de pedir as atividades sobre o texto, o exercício exige que o aluno saiba primeiramente o conteúdo/mensagem que o cartão traz. É o que notamos na pergunta 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”. Então, a partir dessa leitura, o aluno, com todo o seu conhecimento particular, poderá realizar as outras atividades que são aliadas das concepções de linguagem como v expressão do pensamento e interação.

O Participante 26 apresenta duas características: desenvolvimento de práticas reflexivas sobre o mundo e a linguagem enquanto prática social e discursiva. Apenas a segunda característica apresenta indicação de referência. A primeira característica levantada não apresenta referência sem, ainda, descaracterizar o gênero. A seguir, apresentamos a Tabela 5 para observar melhor os dados obtidos:

		Apresentaram todas		Apresentaram parcialmente			
		19	58%	12	39%		
TEMA	Apresentaram tema	17	89%	TEMA	Apresentaram tema	11	92%
	Não apresentaram	2	11%		Não apresentaram	1	8%
5 CARAC	Apresentaram todas	16	84%	5 CARAC	Apresentaram todas	3	25%
	Apresentaram parcialmente	3	16%		Apresentaram parcialmente	9	75%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	4	21%	RELAÇÃO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente	15	79%		Apresentaram parcialmente	12	100%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	19	100%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	100%
EXEMPLO	Apresentaram todas	8	42%	EXEMPLO	Apresentaram todas	11	92%
	Apresentaram parcialmente	11	58%		Apresentaram parcialmente	1	8%

TABELA 4: INDICAÇÕES DE REFERÊNCIA

Dos dezenove participantes que produziram completamente, dezessete deles apresentou o tema no início da produção, ou seja, 89%, contra 11% somados pelos dois participantes que não produziram o tema. 84%, ou seja, dezesseis dos dezenove participantes, produziram as cinco características solicitadas. Os outros três apresentaram menos características. Ainda sobre os dezenove, apenas 21% deles produziram as cinco

relações solicitadas, sendo que a maioria, que soma 79% (quinze participantes) não produziu completamente as relações. De modo geral, a maioria apresentou o tema, as cinco características, não realizando todas as relações solicitadas.

Ao olharmos para os doze participantes que apresentaram a indicação de referência parcialmente, temos que apenas um Participante não apresentou o tema. Quanto às características levantadas, apenas três apresentaram completamente. Os outros nove responderam parcialmente ao solicitado, totalizando 75%. No caso dos que apresentaram parcialmente as indicações de referência, a única maioria observada é quanto ao tema. Mais uma vez, o caráter responsivo em relação à prática de indicação do tema no início das redações produzidas na esfera escolar aponta maior apropriação do que os outros elementos, também como em todas as tabelas anteriores.

Os dados mostram que a natureza dessa estratégia textual se difere da citação do exemplo e também da relação entre característica levantada e exemplo retirado do LD. Vemos reforçada também a hipótese de que a apresentação do tema transcende à realização dos outros elementos.

O último elemento a ser analisado, a exemplificação da relação entre a característica levantada e o exercício do LD, fecha os dados levantados para a análise quantitativa.

3.2.6 EXEMPLOS

Foi solicitada no texto-questão da Atividade 6 a apresentação de um exemplo para cada característica levantada e relacionada com o exercício do livro didático. Apesar de o texto-questão especificar a apresentação dos exemplos entre aspas, não daremos relevância para esse fator neste momento da análise. A seguir, o Gráfico 7:

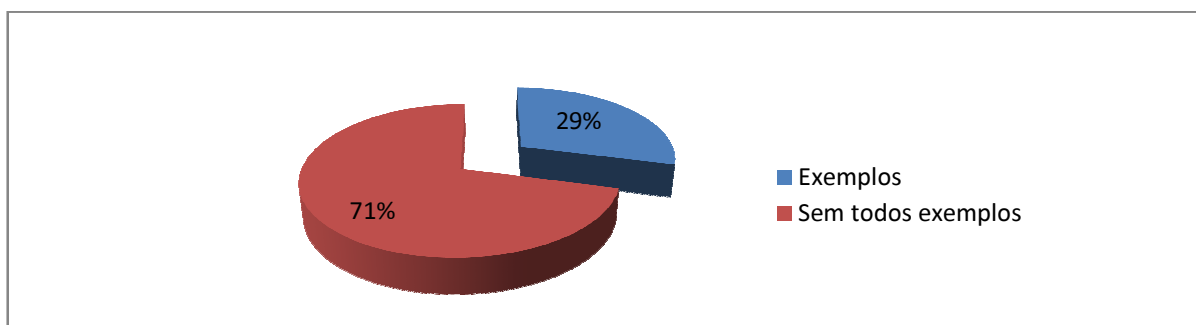


GRÁFICO 7: APRESENTAÇÃO DOS EXEMPLOS

De acordo com o exposto, nove participantes apresentaram todos os exemplos solicitados, ou seja 29%. Os outros 71% (vinte e dois participantes) apresentaram

parcialmente esse item. Quanto a isso, observamos que algumas características não foram exemplificadas, pois, se tivemos 61% de participantes que apresentaram todas as características, ainda que também haja 61% de presença completa das indicações de referência, apenas 13% produziram a relação entre característica e exercício do LD. É interessante observar que os 29% de participantes que produziram completamente a exemplificação denunciam que os professores em formação que não produziram completamente esse item desenvolveram outras estratégias textuais para agregar os elementos solicitados que eles produziram.

Ainda que tenhamos considerado a natureza da exemplificação algo intermediário entre as extremidades da apresentação das características e da produção da relação, a própria exemplificação daria indícios de interpretação. No entanto, essa interpretação não se materializou, conforme solicitado, todas as vezes. A apresentação do exemplo deu-se, no *corpus*, principalmente de duas maneiras: ligando o exemplo direto à referência, ou à relação entre teoria e exercício. Apresentamos um excerto da produção textual do Participante 8:

PARTICIPANTE 8

Na concepção de linguagem como forma de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outros, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (TRAVAGLIA, 1996). Essa primeira característica está presente no exercício pois o autor incita o leitor – aluno a agir, cria situações em que o mesmo tem que atuar como interlocutor para assim ir completando o exercício, como por exemplo: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. LEIA-O”.

Através deste excerto, observamos que o Participante 8 optou pela estratégia de conectar o exemplo apresentado à relação entre característica e o exercício do LD. Dessa maneira, a relação produzida toma o exercício como um todo e se orienta a um excerto do exercício analisado como exemplo desse todo. A relação, então, tende a tomar o exercício do LD como um todo. Um efeito diferente é percebido quando a exemplificação segue uma característica, como vemos no texto do Participante 16:

PARTICIPANTE 16

A proposta de atividade “identificando” dos autores Beltrão e Gordilho (2006) se enquadra na concepção de linguagem no ensino de língua materna, pois possui algumas características que serão apresentadas abaixo:

A primeira característica de acordo com Travaglia (1996) e Geraldi (1997) afirma que a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”. O exercício proposto é simples, o aluno vai ter que ler o cartão e refletir sobre ele, isto é, sobre que o cartão quer dizer, para quem será entregue, se é alguma data especial, entre outros. Já a segunda característica levantada, entende a linguagem como forma de atuar, agir, envolvendo muito mais do que transmitir informações, como aponta Perfeito (2005).

Portanto, a linguagem pode ser expressada de várias maneiras, fazendo com que o aluno se desenvolva: falando criando, observando, agindo, criticando, entre outros. Como por exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda: a) Que palavra no texto, substitui e se refere a essa pessoa?” O aluno deve observar a imagem, em seguida retirar da própria imagem o que pede o exercício. A atividade número 3 se completa, cada alternativa completa a outra. A terceira característica como afirma Zanini (1999) fala que, o ensino de língua materna se realiza, tentando costurar num único processo a teoria e a prática. Exemplificando: “3. Agora, leia os pares de orações: *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; a) Que palavra substituem “*Fernanda*” e o “*o menino da festa*” nas orações? A que classe gramatical pertencem?” O exercício faz justamente o que Zanini citou anteriormente “costurar num único processo a teoria e a prática” utilizando frases práticas fáceis de identificar e resolver o que pede a atividade. A quarta característica foi retirada de um texto de Cazarin (1995) na qual diz o seguinte: “o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais.” Por exemplo: “3. Agora, leia os pares de orações *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; b) Os termos “*Fernanda*” e “*o menino da festa*” completam o sentido dos verbos. Que função sintática esses termos exercem?” O próprio exercício informa a função dos termos na frase, facilitando desta maneira a resolução do exercício. A quinta característica também de Cazarin (1995) afirma que a preocupação básica é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social – isso é feito mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Como por exemplo: “3. Agora, leia os pares de orações *Eu amo Fernanda/Eu a amo e Encontrei o menino da festa no cinema/Encontrei-o no cinema*; c) E os pronomes *a* e *o*, que os substituem, também são completos verbais? Justifique”. Através desses exercícios nota-se que se completam entre si e seguem uma sequência, isto é, exercícios como esses tem a finalidade de levar o aluno a refletir, criticar, além de auxiliá-lo na compreensão e aprendizagem da língua, através de textos verbais e não-verbais.

“Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como um trabalho coletivo, portanto em sua natureza sócio-histórica e, então, “como uma ação orientada para uma finalidade específica (...) que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (Brasil, 1998).

No texto apresentado, observamos que a apresentação de exemplos se liga, em sua maior parte, a uma característica, e não à relação entre característica e exemplo. Assim, nesse segundo exemplo, a relação toma como base o excerto para explicar a característica levantada, configurando a segunda estratégia que mencionamos. O exemplo orienta, então, a relação entre a teoria e o exercício do livro didático, tornando-se o mote dessa relação. Passamos às observações referentes à tabela de apresentação dos exemplos.

Apresentaram todas		9	29%	Apresentaram parcialmente		22	71%
TEMA	Apresentaram tema	9	100%	TEMA	Apresentaram tema	19	86%
	Não apresentaram				Não apresentaram	3	14%
5 CARAC	Apresentaram todas	9	100%	5 CARAC	Apresentaram todas	10	45%
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	12	55%
RELAÇÃO	Apresentaram todas	2	22%	RELAÇÃO	Apresentaram todas	2	9%
	Apresentaram parcialmente	7	78%		Apresentaram parcialmente	20	91%
REFERÊNCIA	Apresentaram todas	8	89%	REFERÊNCIA	Apresentaram todas	11	55%
	Apresentaram parcialmente	1	11%		Apresentaram parcialmente	11	55%
EXEMPLO	Apresentaram todas	9	100%	EXEMPLO	Apresentaram todas		
	Apresentaram parcialmente				Apresentaram parcialmente	22	100%

TABELA 5: APRESENTAÇÃO DOS EXEMPLOS

Considerando os nove participantes que realizaram completamente a apresentação de exemplos, todos eles apresentaram o tema e as cinco características. Apenas os dois que produziram completamente a atividade proposta realizaram as cinco relações solicitadas, totalizando 22% dos nove participantes. Os outros 78% (sete participantes) expressam a maioria inversa, típica, como vimos, na elaboração desse item. Apenas um Participante (11%) não fez cinco indicações de referência, o que indica que os outros 89%, totalizados por oito participantes, realizaram completamente o item.

Se observarmos os vinte e dois participantes que não produziram totalmente a exemplificação solicitada, temos que três deles (14%) não produziram o tema, e 86% (dezenove participantes) o produziram no início do texto. 55% desses participantes (doze) apresentaram menos que cinco características, sendo que os outros dez participantes (45%) o apresentaram.

A presença do tema é maioria, novamente, tanto no grupo dos que apresentaram os cinco exemplos quanto no dos que não o apresentaram completamente. A relação entre características e referência também são de valores próximos, tanto no grupo dos que apresentaram completamente os exemplos quanto no grupo dos que os apresentaram parcialmente. Com relação à referência, enquanto apenas um Participante pertencente ao grupo dos que apresentaram os cinco exemplos apresentou parcialmente as indicações de referência.

3.2.7. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Depois de termos analisado a realização da leitura quantitativa de cada elemento, cabe-nos confirmar, por meio dos mesmos dados, que as naturezas das etapas são diferentes entre si. Ainda que agrupadas pelo viés do nível de leitura necessário para tal realização, elas revelam diferenças dentro do grupo, como é o caso da indicação do tema, do levantamento das características e da indicação de referência.

A apresentação do tema é o momento da responsividade com as condições de produção mais imediatas. Ela vai orientar o corretor a reconhecer os elementos do contexto, guiados, geralmente, pelo próprio texto-questão. Um fator relevante ligado à apresentação do tema é sua ampla ocorrência. A maioria dos participantes realizou esse elemento textual, o que manifesta a responsividade com esse tipo de produção, uma vez que é frequentemente trabalhado na esfera educacional.

O nível de compreensão também é requisito para a possibilidade de selecionar no texto algumas características teóricas. A indicação de referência poderia ser considerada um elemento acessório na produção dos participantes. No entanto, seu papel vai além dessas expectativas. É através da indicação de referência que, nesse caso, o Participante evidencia sua responsividade em relação aos textos da coletânea, elementos indispensáveis à produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa.

Assim, o levantamento da característica mostra ser o melhor meio de averiguarmos como os participantes realizam sua leitura no nível da compreensão. Uma vez que os dados já apontaram a defasagem na quantidade de relações produzidas, é interessante observarmos se existem problemas aparentes nos processos de leitura anteriores, a fim de que possamos encontrar alguma pista.

Quanto à natureza dos exemplos, esses unem aquilo que está dado no texto-questão (neste caso, o exercício do livro didático) com o que está na coletânea (as características). A ponte que mediará esse diálogo deveria ser composta pelo elemento interpretativo, a relação entre eles. No entanto, as produções dos participantes nos revelam que outras estratégias textuais foram utilizadas para colocar o exemplo no texto. A não escrita da relação propicia a produção textual de excertos que visam explicar às vezes o exemplo e às vezes a característica por eles levantada. Desse modo, podemos verificar, através do exemplo, se o Participante faz alguma interpretação da característica que ele apontou em sua produção. A qualidade dessa interpretação, dentro de nossas previsões, acaba se repetindo na ocasião da produção da relação.

O excerto chave para a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa é a relação entre a característica e o exercício do LD. Sua baixa

expressividade, segundo os valores apresentados nos gráficos e tabelas, reflete, em oposição ao tema, o pouco trabalho que se tem sobre a interpretação de textos no período escolar. Quando o professor em formação não produz adequadamente suas interpretações, ele estabelece uma relação de responsividade com essa realidade.

Essa responsividade se manifesta ao inexistir no texto do Participante. Assim como um organismo, o texto pode criar algum mecanismo que dê suporte aos elementos ainda que seu nível de interpretatividade seja baixo, garantindo o máximo de elementos solicitados pelo texto-questão da Atividade 6.

Para encerrar as observações de cunho quantitativo sobre os dados, retomamos nosso ponto de partida, confirmando que está expresso no *corpus* a marca da não apropriação de determinados níveis de leitura. Ainda assim, também foram destacadas as diversas possibilidades de organização dos elementos solicitados. Na etapa a seguir, a análise qualitativo-interpretativa, fazemos um apanhado a partir do levantamento dessa leitura interpretativa dos gráficos e tabelas.

3.3 Análise qualitativo-interpretativa

3.3.1 INTRODUÇÃO

A análise realizada dos textos respeita a proposta metodológica apresentada por Sobral (2008, 2009a e 2009b). O primeiro compreende dois níveis de análise: o macrogenérico, relacionado ao plano discursivo, às relações mais amplas entre os elementos constituintes das condições de produção; e o microgenérico, referentes à materialidade textual. O autor orienta que tais critérios não devem ser tomados como ordenadores do olhar analítico, mas que eles se unem enquanto fundamentos que regem esse olhar. Os critérios que regem a análise de macronível proposta por Sobral são:

1. Determinar em que esfera(s) de atividade se situa o gênero que mobiliza o texto a ser analisado, a fim de descrever sua forma específica de realização de atos discursivos num dado momento histórico;
2. Desvendar o que confere, no âmbito da esfera, certas características ao gênero, reconhecendo com isso que esfera e gênero se constituem mutuamente;
3. Examinar, à luz desses elementos, as discursividades que se manifestam e as textualidades mais ou menos típicas do gênero em análise, levando em conta as discursividades e textualidades que se fazem presentes em diferentes gêneros;
4. Partir ao mesmo tempo do particular (o texto dado) para o geral (o postulado a ser descoberto no plano do discurso do ponto de vista do gênero), ou seja, das marcas que a enunciação deixa nos enunciados, e do geral (o contexto em sentido amplo) para o particular (a inserção do texto

num dado contexto), a fim de dar conta do fato de que o extradiscursivo só existe no discurso intradiscursivizado, mas nem por isso é menos extradiscursivo (e vice-versa). (2009a, p. 131).

Os critérios da análise de micronível são:

1. Analisar qualitativamente elementos que permitam caracterizar os textos como membros de um gênero e revelar suas especificidades como gênero em termos da esfera de produção, circulação e recepção.
2. Analisar as estratégias de inter-auto-formação dos textos a partir do gênero;
3. Analisar os modos específicos de esse gênero criar interação(ões) locutor-interlocutor, ou seja, as formas de auto-atribuição de competência enunciativa pelo autor objetivado;
4. Analisar os modos específicos de o locutor buscar levar o interlocutor a aceitar as “teses” defendidas em seu projeto enunciativo no âmbito do gênero. (2009a, p. 132).

A metodologia proposta por Sobral (2009) enquadra-se na perspectiva discursiva de análise com gêneros do discurso. Definidos os parâmetros seguidos, apresentamos os textos-respostas selecionados.

Antes de apresentarmos a escolha dos textos-respostas que compõem a análise qualitativa, lembramos que a análise quantitativa revelou que os elementos solicitados no texto-questão se dividem em dois grupos: os que precisam da leitura no nível da compreensão para serem produzidos, e os que precisam do nível da interpretação. Assim, o elemento relação entre característica teórica e livro didático é o item cuja leitura precisa ser mais profunda, no nível da interpretação, e, portanto, sua ocorrência condicionaria a adequação do texto-resposta em relação ao texto-questão.

Foram selecionados seis textos, que apresentamos aqui. Os dois primeiros analisados cumpriram totalmente o que foi solicitado no texto-questão. Essa análise leva em conta aspectos de caracterização da questão interpretativa em nível macrogenérico, estabelecendo a relação do gênero discursivo na esfera em que ocorreu e suas relações enquanto um enunciado válido e encadeado numa cadeia discursiva. Em seguida, analisamos dois textos-respostas em que foram produzidos parcialmente os elementos solicitados. Priorizamos a ausência do elemento relação como parcialidade relevante para estas análises porque, como apontam os dados quantitativos, ele é o elemento cuja leitura é a mais profunda e determinante para a caracterização do texto-resposta como pertinente ao gênero discursivo questão interpretativa. Dessa maneira, caracterizamos como os arranjos textuais dos participantes podem produzir de diferentes maneiras um texto-resposta adequado à questão interpretativa aplicada.

Podemos verificar que um projeto de discurso pode ser realizado de diversas formas, porque ainda que se respondam a questões do contexto, o produtor do texto encarrega-se de imprimir sua relação com o tema e o tópico, resultando num processo de produção que é, ao mesmo tempo, social e idiossincrático. Para que tenhamos maior ênfase dos aspectos relacionados à ausência da relação, propomos as análises dos textos parcialmente produzidos numa perspectiva mais microgenérica, ressaltando, quando relevante, alguns aspectos macrogenéricos.

Por fim, a etapa seguinte da análise privilegia dois textos que não produziram relações entre teoria e exercício, ou produziram-na de modo insatisfatório. Dessa forma, exploramos o universo macrogenérico envolvido nessas produções para compreender como a relação pode ser determinante para a produção do texto-resposta. Encerramos as análises com algumas comparações entre os exemplos levantados, que denunciam outros fatores relacionados ao contexto de produção. Passemos, a seguir, às análises dos textos que produziram todos os elementos solicitados.

3.3.2 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS COMPLETAMENTE

A escolha dos textos para análise teve como critério o completo cumprimento dos elementos solicitados pelo texto-questão, levantados através da análise quantitativa. Dois sujeitos resultam deste recorte, o Participante 24 e o 27. A análise que apresentamos contempla os dois textos e, de um modo geral, todos os que participam do *corpus*, pois todos respondem às mesmas condições de produção. Apresentamos, aqui, os textos produzidos pelos participantes selecionados.

PARTICIPANTE 24

No exercício do livro: O exercício do livro: Beltrão, E. S. Gordilho, T. Novo diálogo: Língua portuguesa, 6ª série 7º ano, São Paulo: FTD, 2006. Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005), pois o que mostra o cartão se refere ao leitor, como um possível diálogo, comprovado pela letra A do exercício: “Quem deve ser guardado juntinho ao coração.” Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005), pois esse exercício mostra ao aluno um modo diferente de escrever aonde só uma frase foi suficiente para a situação. Outra característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996) é comprovado pelo n. 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”, o que mostra que a linguagem do cartão reflete o discurso do autor, seu desejo. A penúltima característica a linguagem como forma de interação é essencialmente argumentativa (Perfeito, 2005), se relacionando com o exercício pois esse traz uma fora de interagir, o que podemos ver no n.º 2, letra B: “Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa”. A última característica: Discurso, gênero e texto não são mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos das frases (Perfeito, 2005), pois a frase dá a

informação pretendida sem necessidade de classificação, o que podemos ver no próprio cartão “guarde-me juntinho ao coração”.

PARTICIPANTE 27

O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de Beltrão, E. S Gordilho, da página 265, é referente a concepção de linguagem como forma de interação social. Abaixo serem apresentados cinco características dessa concepção contida no exercício.

A primeira característica do exercício é a de que ele “oportuniza a aproximação com a modalidade padrão-culta” (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), ou seja, apesar da interação que existe entre exercício e aluno, levando em conta o conhecimento de mundo do aluno para sua resposta, é a partir desse mesmo exercício aplicado a novo padrão, vê-se isso por exemplo no exercício 1 em “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”, observa-se que para a construção dessa pergunta é utilizada a norma culta, todos os elementos que ela constituem seguem uma organização e um sistema de concordância verbal. A segunda característica é a de que o exercício “ênfata a escrita como trabalho, que também parte do saber oral” (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), sendo assim, mesmo tendo a escrita como foco, do ao aluno a possibilidade de usar seus conhecimentos orais, tem-se isso, por exemplo, na letra a do exercício 2, que pergunta: “Quem deve ser guardado juntinho do coração?”, o aluno irá escrever sua resposta com base no que ela falaria.

A terceira característica é a de que o exercício “coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele”, (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), deste modo, o exercício procura explorar as capacidades do aluno, como no exercício 3, na letra “a” em que é perguntado: “que palavra substitui “Fernando” e “o menino da festa” nas orações?”, o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras forma trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.

A quarta é a que o exercício “faz interagir a teoria e a prática” (Travaglia, 1996; Zanini, 1999; Perfeito, 2005), ou seja, a partir das práticas linguísticas vividas pelo aluno eles conseguirá realizar o exercício, temos isso por exemplo na letra “B” do exercício 1, na pergunta: “Que palavra, no texto, substitui e se refere a essa pessoa”, o estudante consegue realizar essa atividade teórica a partir da língua falada, em que aprende a fazer essas substituições.

Finalmente temos a quinta e última característica e a de que o exercício tem “associação da variedade linguística à tradição gramatical”, (Travaglia, 1996; Geraldi, 1997; Paraná, 2008), sendo assim, os exercícios permitem tanto o trabalho com a variedade linguística, que vê-se no 3 exercício com as frases: “Eu amo Fernanda” ou “Eu a amo”, em que o estudante pode observar como existe diferentes modos de dizer a mesma coisa. E o exercício ainda aborda a gramática tradicional, que observa-se também no exercício 3, na última pergunta da letra “a”, que é: “a que classe gramatical esses termos pertencem”, deixando claro que o aluno deve aprender gramática.

O conjunto do texto-questão e o texto-resposta do Participante 24 e do Participante 27 apresentam os elementos constituintes do gênero discursivo questão interpretativa. A esfera em que eles circularam é a educacional. Como Bakhtin (2010) afirma, o enunciado é um elo na cadeia verbal que estabelece a interação entre o locutor e seus interlocutores. A partir desse raciocínio, vemos que tal gênero explicita bem os participantes em interação na situação de produção: o professor formador, representado pela sua produção do texto-questão, e o professor em formação, produtor do texto-resposta.

Se, a partir de sua natureza enunciativa, o gênero é um elo na comunicação verbal, ele o é graças ao seu caráter dialógico, também explicitado na relação entre texto-questão e

texto-resposta. O diálogo entre professor formador e professor em formação acontece dentro desse gênero, ou ainda, a partir dele. A engrenagem dialógica garante que essas vozes se encontrem no texto.

Essa manifestação dialógica pode ser verificada no âmbito macrogenérico e no microgenérico. No primeiro, entre os discursos que se respondem a partir do gênero, a responsividade não garante apenas que o texto-questão seja respondido, mas também os textos que fazem parte da coletânea, e ainda o próprio contexto de um modo geral. Os textos-respostas analisados recuperam os autores como vemos no excerto do Participante 24: *“Outra característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996) é comprovado pelo n. 1: “O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”, o que mostra que a linguagem do cartão reflete o discurso do autor, seu desejo.”*; e no excerto do Participante 27: *“A quarta é a que o exercício “faz interagir a teoria e a prática” (Travaglia, 1996; Zanini, 1999; Perfeito, 2005) (...).”* A retomada dos autores imprime uma resposta direta a eles, ao texto deles, à leitura realizada de seus textos teóricos. O valor dessa resposta é de aprovação da teoria, de concordância com ela, ou de acatamento teórico. Ao usar tais textos para justificar a interpretação de um exercício do livro didático, automaticamente os participantes também legitimam tais teorias, tais textos, como válidos dentro desse contexto. Na perspectiva microgenérica, essa responsividade é marcada em primeiro lugar pela própria forma composicional, que recupera o formato pergunta-resposta, esquema tão abordado no estudo dialógico das réplicas na linguagem.

De modo geral, os textos-respostas como um todo se justificam a partir do texto-questão, pois o acabamento enunciativo recebido tem por finalidade suprir os planos arquitetados no projeto de discurso. Existem elementos linguísticos que materializaram a união de texto-questão e texto-resposta. As escolhas lexicais no início das produções analisadas garantem a conexão entre a pergunta e sua réplica. O Participante 24 iniciou seu texto da seguinte maneira: *“No exercício do livro: O exercício do livro: Beltrão, E. S. Gordilho, T. Novo diálogo: Língua portuguesa, 6ª série 7º ano, São Paulo: FTD, 2006. Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005), pois o que mostra o cartão se refere ao leitor, como um possível diálogo, comprovado pela letra A do exercício: “Quem deve ser guardado juntinho ao coração.”*

Antes de começar a apresentar as características levantadas, o professor em formação inicia o texto-resposta unindo discursivamente sua produção ao texto-questão, por meio de escolhas lexicais que denotem a observação do exercício do livro didático a partir de teorias sobre concepções de linguagem. No texto do Participante 27 temos: *“O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de Beltrão, E. S. Gordilho, da página 265, é referente a*

concepção de linguagem como forma de interação social. Abaixo serão apresentadas cinco características dessa concepção contida no exercício.” Podemos observar a recuperação lexical voltada ao mesmo tópico: a concepção de linguagem presente no exercício do livro didático.

O ponto que difere as duas introduções é o estilo como elas são realizadas. O Participante 24 se vale de uma objetividade que o faz unir a explanação da exauribilidade específica do tópico com a primeira característica teórica levantada. Já o Participante 27 mostra um texto com raciocínios mais diferenciados. Os outros aspectos da enunciação unem os textos-respostas apresentados porque ambos são frutos de uma mesma condição de produção. Ambos respondem macro e microgenericamente aos textos que lhes sucedem – macrogenericamente aos textos da coletânea e às condições de produção de modo mais amplo, microgenericamente ao contexto mais imediato em relação ao momento da enunciação, ao texto-questão, com marcas textuais claras. Assim, verificamos a relação que se estabelece entre texto-questão e texto-resposta, em um contexto mais imediato, pois este responde àquele, como também nas próprias referências que fazem a outros textos, em um contexto mais amplo.

No campo macrogenérico, o caráter dialógico possibilita que se responda não somente ao produtor do texto-questão, mas também aos textos anteriores que se constituem como referências para a produção do texto-questão, como o próprio livro didático de onde foi retirado o exercício e os textos que compõem a coletânea. Tal imbricação de textos que se respondem, recuperam-se, neste caso, confirmando, ou aceitando, as vozes dos textos da coletânea e pondo em prova o exercício do livro didático estabelecem um elo na cadeia verbal não somente entre professor em formação e professor formador, mas também entre eles e os autores estudados durante as aulas. A relação entre texto-questão e texto-resposta ressalta o caráter dialógico, que está presente em todos os gêneros textuais e também influencia a forma composicional do gênero discursivo questão interpretativa.

Um outro nível de responsividade também pode ser identificado na delimitação do tópico, no texto-resposta do Participante 27 e também nos outros textos que são discutidos posteriormente. Essa manifestação responsiva agrega o texto-resposta ao contexto sócio-histórico em que os professores em formação se encontram. Conforme apresentamos no primeiro capítulo, o projeto “Manifestações da constituição da escrita na formação docente”, ao qual esta pesquisa está vinculada, também abarca outras análises, realizadas por outros participantes mestrados. Um dado que se mostrou relevante neste momento nos leva a recuperar historicamente o contexto desses participantes. Eles foram sujeitos de uma pesquisa cuja coleta do *corpus* deu-se anteriormente à nossa (BRAGAGNOLLO, 2011). Para destacar o elo resultante dessa atitude responsiva, destacamos algumas informações relacionadas à coleta de *corpus* realizada anteriormente.

A pesquisa de Bragagnollo (2011) realizou uma intervenção que visou o ensino do gênero discursivo Resumo Acadêmico. Como parte das orientações aos professores em formação, a pesquisadora lhes pediu que apresentassem a referência bibliográfica completa do capítulo do livro resumido. Essa referência tomou o papel de cabeçalho na produção resultante da intervenção. O impacto em nosso *corpus* gerado a partir da intervenção anterior se mostra claramente na formulação da delimitação tópica do texto-resposta do Participante 27. Ele utilizou estratégias baseadas em hipóteses levantadas a partir da prática que teve na experiência anterior.

Dessa forma, a responsividade de um texto mostra-se multifacetada. Ainda que existam textos centrais respondidos em uma produção textual, existem outros fatores sensíveis ao produtor que compõem um contexto único. É por isso que a enunciação nunca se repete, ainda que o texto esteja materialmente registrado. Neste caso, identificamos uma resposta à intervenção anterior na maneira como o Participante produziu a apresentação do livro didático. Recorrer aos moldes da referência bibliográfica aparenta ser claramente uma resposta ao processo de aprendizagem do cabeçalho, necessário à produção do gênero discursivo Resumo Acadêmico, a partir das orientações feitas à turma quando da coleta de *corpus* realizada anteriormente. No entanto, identificar a responsividade em relação à coleta anterior é a chave que torna o texto-resposta pertinente em relação ao texto-questão. Ainda que não satisfatoriamente produzida, a recorrência dos elementos da referência bibliográfica é uma resposta à coleta anteriormente realizada, o que não havia sido considerado no processo de construção da pesquisa.

Para delimitar, no contexto mais imediato da enunciação, texto-questão e texto-resposta como enunciados mutuamente dependentes de modo a oficializar o diálogo entre professor formador e professor em formação, caracterizando esse todo textual enquanto gênero do discurso, recorreremos ao que ensina Bakhtin (2010), que o enunciado acontece no plano discursivo e gera uma compreensão por parte do interlocutor, que adota uma posição responsiva em relação a esse enunciado. Dessa forma, salientamos os três aspectos do enunciado: sua exauribilidade, o projeto de discurso, e seu acabamento, discutidos a partir dos textos-resposta selecionados.

Dentro da esfera educacional, a questão interpretativa não exaure o objeto temático, mas ao abordá-lo, ela faz um recorte preciso de acordo com as necessidades do projeto de discurso. Esse objeto, ou seja, o tema da questão interpretativa é a interpretação, que pode ocorrer a partir de infinitos tópicos. O tópico presente em nosso contexto de pesquisa é a concepção de linguagem verificada em exercícios de livros didáticos. Ele corresponde a necessidades específicas do contexto em que se insere, neste caso, ao processo de aprendizagem de um dos conteúdos da disciplina, as concepções de linguagem. Assim, temos que até mesmo a delimitação do tópico a ser interpretado é orientado socialmente,

carrega outras vozes, que legitimam o exercício como típico dessa ou daquela concepção de linguagem.

O recorte temático pode ser identificado através de escolhas lexicais que se repetem nas duas enunciações, através das alusões semânticas que recorrem para a construção dos sentidos pretendidos. São elas referências encontradas no texto-resposta que se justificam a partir da relação estabelecida com o texto-questão. Para responder ao item a), proposto pelo texto-questão da atividade, *“identificar, pelo menos, cinco características teóricas sobre a concepção que se enquadrem no exercício, retiradas dos textos teóricos estudados;”* o Participante 27, por exemplo, apresenta cada característica teórica introduzida por uma informação numérica cujo objetivo é ordená-las para a discussão: *“A primeira característica do exercício é a de que ele ‘oportuniza a aproximação com a modalidade padrão-culta...’”; “A segunda característica é a de que o exercício ‘ênfatiza a escrita como trabalho, que também parte do saber oral...’”; “A terceira característica é a de que o exercício ‘coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele...’”; “A quarta é a que o exercício ‘faz interagir a teoria e a prática’...”; “Finalmente temos a quinta e última característica e a de que o exercício tem ‘associação da variedade linguística à tradição gramatical”.*

Se, para responder ao texto-questão, o Participante 27 adotou em seu estilo um acabamento que permita ao leitor do texto-resposta identificar facilmente o cumprimento dos critérios atendidos, ele se mostra em suas escolhas semânticas também, respondendo não somente ao que pede o texto-questão, mas à própria questão como um todo em seu contexto sócio-histórico. Ao utilizar *“Finalmente temos a quinta e última característica...”*, o professor em formação nos mostra sua apreciação valorativa em relação a esse exercício de escrita, que se configurou como um longo percurso em suas escolhas discursivas e, conseqüentemente, textuais. O advérbio “finalmente” nos transmite a leitura por parte do Participante como uma tarefa longa a se cumprir por meio da escrita, ressaltada pela adjetivação também valorativa depois da ordenativa “quinta e última”, de certa forma também ordenada pela questão, que estabelece o que era para ser feito inicialmente.

O Participante 24 também respondeu ao mesmo item, como analisado em seu texto. A responsividade que faz essa emenda enunciativa entre texto-questão e texto-resposta, para o Participante 24, expressa outra relação valorativa com o exercício. Uma vez que seu texto é mais breve e, como já observado, essa brevidade se reflete textualmente na produção escrita dele, temos as seguintes escolhas: *“...Vemos a concepção de linguagem interacionista porque há características como: o diálogo é tomado caracterizador da linguagem (Perfeito, 2005),”; “Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005),...”; “Outra*

característica: o texto é tomado como manifestação concreta do discurso (Perfeito, 2005, Travaglia, 1996)...”; “A penúltima característica a linguagem como forma de interação é essencialmente argumentativa (Perfeito, 2005)...”; “A última característica: Discurso, gênero e texto não são mais possibilidade de explicação dos fenômenos básicos das frases (Perfeito, 2005)...”. As escolhas realizadas pelo Participante 24 transpareceram um projeto de discurso um pouco distinto do anteriormente analisado. Se, para aquele, indicar a numeração das características levantadas era necessário para a explicitação do cumprimento do que pede o texto-questão, para este último o importante é o conjunto de características como um todo que mostra uma intenção maior, central, a de comparar características teóricas diversas com o exercício do livro didático.

O arranjo textual depreendido a partir da análise estilística que comparou os Participantes 27 e 28 realiza um olhar no nível microgenérico, ligando textualmente texto-questão e texto-resposta. Na perspectiva macrogenérica, as produções analisadas retratam a condição sócio-histórica, pois a atividade foi direcionada a professores em formação que não possuíam, no momento da coleta do *corpus*, o domínio da produção do gênero discursivo solicitado. Levando-se esse fato em consideração, justifica-se a presença de instruções no texto-questão de como produzir o gênero discursivo. Assim, o texto-questão propõe a produção do texto-resposta de modo a delimitar seu acabamento através de instruções formalizadoras, como identificar características teóricas e relacioná-las com o exercício retirado do livro didático. Portanto, a exauribilidade, aqui, é específica a essas condições de produção, responde ao projeto de discurso do professor formador, e orienta a produção do texto-resposta. Uma vez que os participantes seguiram à risca as orientações presentes no texto-questão, a exauribilidade específica ao tema também pôde ser verificada, o que torna o texto-resposta uma produção pertinente, dentro dos parâmetros solicitados e atendidos e de acordo com o domínio teórico esperado para a etapa da aprendizagem em que eles se encontravam.

Os Participantes 24 e 27 responderam a essas condições presentes no texto-questão. O recorte temático foi respeitado e as orientações de produção seguidas. Dessa forma, no plano dialógico, o texto-questão apresentou um determinado acabamento que permitiu aos participantes respondê-lo. O texto-resposta, em relação ao texto-questão, é a adoção de uma posição responsiva ativa, tomando-o como condição para sua produção. É a ele que o professor em formação responde ao produzir sua resposta. A retomada do tópico no início da produção efetiva esse elo entre texto-questão e texto-resposta de modo direto.

No texto-questão, temos *“É apresentado um exercício sobre a concepção de linguagem interacionista presente em exercícios de livro didático de língua materna.”* O texto-resposta do Participante 27 é iniciado por *“O exercício do livro “Novo diálogo, 6ª série, 7º ano, de*

Beltrão, E. S Gordilho, da página 265, é referente a concepção de linguagem como forma de interação social.”

Na perspectiva microgenérica, o texto-questão é respondido pelo texto-resposta e marcado por alguns elementos textuais como a escolha lexical, de modo a recuperar os sentidos evocados no texto-questão. A retomada do tópico no início da produção estabelece o texto-resposta como uma manifestação responsiva ativa que foi adotada em relação ao texto-questão. Essas retomadas asseguram que o tópico focado para a interpretação seja notadamente recuperado. Tal recuperação estabelece texto-questão e texto-resposta como a interação entre professor formador e professor em formação. Ainda que o texto-resposta seja responsivo ao seu texto-questão, é na delimitação do tópico que se estabelece o elo entre esse e aquele texto (questão e resposta), esse e aquele enunciado (do professor formador e do professor em formação). A delimitação do tópico orienta o projeto de discurso adotado na produção do texto-resposta, levando a produção ao mesmo objeto de especulação do texto-questão. É assim que se determina também a alternância desses enunciados. O acabamento do texto-questão é o que determina o acabamento do texto-resposta. Afinal, é o próprio acabamento dado tanto ao texto-questão como ao texto-resposta que afina o gênero ao projeto de discurso de ambos.

A exauribilidade temática do gênero discursivo questão interpretativa é orientada pelo texto-questão. Por isso, o participante recuperou os textos da coletânea de modo a afiná-los ao exercício do livro didático, realizando a exauribilidade necessária para responder à questão interpretativa. Rojo (2007) ensina que o tema é o conteúdo comunicável através do gênero. No caso do texto-resposta do Participante 27, temos a interpretação dele direcionada pela exauribilidade específica dessas condições de produção, respeitando também as orientações de produção contidas no texto-questão, fazendo gerar aquilo que é mais importante de realizar através desse gênero discursivo – uma interpretação. O acabamento específico do texto-questão delimita a seleção de cinco características a serem apresentadas e referenciadas, para uma leitura interpretativa do exercício proposto pela atividade.

A manifestação do seguimento da exauribilidade temática proposto pelo texto-questão faz do texto-resposta um enunciado legítimo, pois este responde àquele, recuperando sua delimitação temática e cumprindo o propósito do texto-questão: provocar uma interpretação específica a um tópico do domínio da esfera educacional, cumprindo o projeto de discurso do professor formador. Tal propósito é um dos germenos que dão forma ao projeto de discurso. Para analisá-lo, recorreremos a alguns elementos extralinguísticos, que determinam, em certo nível, a própria finalidade do gênero e das enunciações realizadas.

O projeto discursivo do gênero questão interpretativa presente no texto-questão é acatado no texto-resposta pelos participantes analisados. É esse acatamento que os

determina como enunciados que se encadeiam no gênero. No macronível, é de interesse do professor formador averiguar a aprendizagem do conteúdo-tópico bem como oferecer condições de prática da interpretação de exercícios a partir das teorias abordadas. O projeto de discurso do produtor do texto-resposta, o professor em formação, é delineado segundo as expectativas demonstradas no texto-questão. Se é de interesse do professor regente averiguar a aprendizagem, é de interesse do professor em formação mostrar que aprendeu o conteúdo pretendido. A maneira que ele tem para cumprir esse projeto de discurso é seguir as orientações do texto-questão de maneira a exauri-lo especificamente segundo esses objetivos.

Ainda que cada enunciado apresente um projeto de discurso delimitado por um objetivo específico (o texto-questão o de testar e o texto-resposta mostrar as habilidades requeridas), o gênero discursivo questão interpretativa tem um projeto central, que une texto-questão e texto-resposta em prol de um mesmo objetivo: a interpretação a partir de um determinado tópico, de modo a mostrar o domínio conteudístico e também a capacidade de interpretação, por parte do produtor do texto-resposta. Esse plano geral é arquitetado pelo produtor do texto-questão e orientado segundo condições específicas que justificam a emergência da interpretação através do gênero aqui estudado. Para melhor discuti-los, voltamos ao nível macrogenérico.

Se, ressaltando informações a respeito do contexto imediato da enunciação, explanamos sobre a exauribilidade, para observar o projeto de discurso propomos a perspectiva dos papéis sociais desempenhados pelo professor formador e pelos professores em formação. Os papéis que desenrolam durante a cena discursiva se dão dentro da esfera educacional, portanto, segundo valores e necessidades específicas veiculadas através dos gêneros discursivos que efetivam projetos discursivos também específicos. No papel sócio-histórico de professor formador, ele possui a autoridade reconhecida entre os interlocutores para ensinar um conteúdo teórico e a avaliar a aprendizagem ou o desempenho do grupo a partir de critérios vinculados a essa prática docente. É respeitando esse plano social que o professor em formação coloca-se na posição de ser ensinado, e, por conseguinte, avaliado. Reconhecendo a autoridade do professor formador, o professor em formação adota para si a necessidade de cumprir os estabelecimentos propostos pelo seu professor. Dessa maneira, o projeto discursivo do professor em formação é proceder à aprendizagem daquilo que ensina seu professor e submeter-se à avaliação posterior ou concomitante. O processo de evolução da aprendizagem do professor em formação é marcado e registrado através da realização de determinados projetos discursivos. São eles que a instituição educacional reconhece para atestar a formação do professor. Portanto, é de interesse do professor em formação corresponder a essas expectativas para que ele curse uma disciplina prevista na grade de seu curso.

No micronível, o projeto de discurso determina o recorte temático, ou seja, a orientação da exauribilidade específica do tema, e também os acabamentos do enunciado. Ao determinar a especificidade da exauribilidade temática, o projeto de discurso também dá acabamento ao enunciado, dando-lhe contornos que permitam marcar a alternância discursiva, refletidos na composição textual do gênero. Para tratar desse aspecto, recuperamos Sobral (2009a e 2009b), que explica que a forma composicional é um reflexo dentre as possibilidades de reflexo de uma determinada forma arquitetônica. No plano da forma arquitetônica, a finalidade do gênero questão é, por parte do professor formador, averiguar a aprendizagem, e por parte do professor em formação, confirmar a aprendizagem através da interpretação. Esse jogo entre os interlocutores se manifesta no micronível, no plano da forma composicional, em um texto dividido no texto-questão e no texto-resposta, para marcar a voz de cada um dos interlocutores. Condições mais específicas também constroem a forma composicional, como já salientamos ao explicar que a relação das injunções instrucionais no texto-questão reflete a condição de produção específica de um contexto de não domínio do gênero discursivo por parte do produtor do texto-resposta.

Além dessas marcas identificadas na forma composicional do gênero questão interpretativa, quando atentamos para o acabamento do enunciado, não encontramos apenas intenções previstas apenas pelo enunciador do texto-questão. O texto-resposta também carrega em si particularidades que dizem respeito ao seu enunciador, marcando dialogicamente o estilo do gênero. Em seu texto, Brait (2007) apresenta o estilo como uma decorrência do projeto enunciativo, como um epifenômeno do gênero discursivo. Também dialogicamente constituído, o estilo empregado na mostra de questão interpretativa analisada responde ao contexto formal e documentário dentro da esfera educacional. A norma adotada para tanto é a padrão científica⁷. Dialogicamente, essa norma permeia o estilo do texto-questão e também o dos textos da coletânea. Assim, o estilo empregado no texto-resposta também é um sinal de adequação de sua enunciação àquilo que é legitimado pelo contexto dentro da esfera educacional. O estilo responde dialogicamente a um contexto, ao papel que desempenha em relação aos outros participantes dentro da dinâmica da esfera educacional.

Numa perspectiva mais próxima do gênero discursivo, Bakhtin (2010) ensina que o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e de determinadas unidades composicionais. Se esse mesmo estilo também reconhece o contexto da produção, ele também o faz através da escolha do objeto, ou seja, da especificidade da exauribilidade temática. O recorte que esta propõe, depreendida no texto-questão, determina também o

⁷ Definimos norma padrão científica o registro da língua escrita utilizado no contexto formal docente, na esfera educacional. A norma parte do registro padrão e se configura segundo especificidades da intenção do autor, dos objetivos do gênero do discurso e do contexto como um todo.

foco do texto-resposta, que é a interpretação pontual de um determinado exercício. Essa pontualidade específica na exauribilidade dá o tom específico, certo, presente no texto-questão. As orientações presentes no texto-questão, ainda que estendam textualmente o enunciado, não descaracterizam essa precisão discursiva. Pelo contrário, elas orientam o professor em formação a produzir o texto-resposta também de forma precisa, respondendo ao mesmo estilo do texto-questão.

O texto-resposta é orientado a seguir uma forma composicional padronizada de acordo com as condições de produção. Levanta-se a característica teórica e a confronta com o exercício do livro didático, de modo a apresentar a intertextualidade entre os textos da coletânea e o exercício alvo da interpretação. Esse acabamento específico, de tom prático, se repete em cada característica teórica levantada pelo Participante 27. Assim, o estilo também reflete o caráter dialógico existente no gênero discursivo questão interpretativa. Se por um lado ele está ligado às condições de produção mais amplas e mais imediatas ao momento do enunciado, por outro, o estilo também denuncia a apreciação valorativa do produtor do texto. É claro que, assim como também explica Brait (2007), essa apreciação depende também do diálogo que se estabelece entre o produtor do texto-resposta e a apreciação inculcada nos enunciados anteriores sobre o mesmo objeto.

Com relação ao tema, o produtor do texto-resposta responde ao papel de aprendiz do gênero discursivo questão interpretativa quando adota a composição orientada pelo texto-questão. Por exemplo: “A terceira característica é a de que o exercício ‘coloca frente a frente a competência linguística do estudante e a imagem da língua escrita criada por ele’, (Travaglia, 1999; Paraná, 2005), deste modo, o exercício procura explorar as capacidades do aluno, como no exercício 3, na letra ‘a’ em que é perguntado: ‘que palavra substitui ‘Fernando’ e ‘o menino da festa’ nas orações?’, o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras foram trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.

Se apresentar as vozes que compõem a coletânea de textos teóricos participa da forma arquitetônica proposta no texto-questão, a maneira como ela é feita pertence ao universo do estilo. O Participante 27 recuperou, nas cinco características levantadas, a voz do autor dos textos da coletânea por meio de citação direta. Assim, fica marcada em sua enunciação um levantamento explícito dessa voz que responde tanto ao texto-questão, no que diz respeito à solicitação da apresentação dessa voz, quanto na adesão desse discurso por parte do produtor do texto-questão. O discurso direto mostra que o conteúdo teórico não ainda engendra o olhar investigativo do professor em formação, mas já pode ser mobilizado como um filtro, orientador da leitura que se faz do exercício do livro didático. As explicações sobre os fragmentos da teoria demonstram o domínio teórico do professor em formação e o excerto em que a interpretação efetivamente se manifesta na escrita. A sensibilidade teórica

esbarra na concretude do exercício, ou seja, a teoria não se agrega diretamente ao exercício através de ligações superficiais, frágeis. O professor em formação faz analogia entre “competência linguística” e a capacidade de encontrar as palavras que foram substituídas por pronomes; entre “imagem da língua escrita” e prática de produção escrita - *“o estudante deve ter uma capacidade linguística para saber pelo que essas palavras foram trocadas e também tem que ter uma imagem da língua escrita, pois este exercício é para ser resolvido de forma escrita.”* Ainda que a interpretação represente a etapa de aprendizagem pertinente ao seu estágio de desenvolvimento (acadêmicos do primeiro ano do curso), o texto-resposta do Participante 27 apresenta manifestação de leitura interpretativa, quando tenta tocar o exercício com a teoria estudada.

No projeto de discurso do Participante 27, o estilo pessoal visa demonstrar que ele compreende os aspectos teóricos levantados e que os aplica a uma leitura do exercício do livro didático. A dinâmica do processo de produção da interpretação está transparente e leituras foram produzidas. A profundidade das relações estabelecidas demanda ainda um amadurecimento teórico maior. No entanto, o fato de estarem no primeiro ano indica que existe pela frente um percurso teórico a ser trilhado, e que ainda não se reflete na escrita do professor em formação. O Participante 24 apresenta uma relação no nível macrogenérico de modo similar, diferenciando-se mais acentuadamente no estilo enquanto expressão individual, como observado no excerto a seguir.

Já no n.º 2 do exercício: Com base nos dizeres do cartão, responda.” Comprova a característica: Possibilita ao aluno o contato com vários modos de falar e escrever, a serem utilizados de acordo com a situação (Perfeito, 2005), pois esse exercício mostra ao aluno um modo diferente de escrever aonde só uma frase foi suficiente para a situação.

A pontuação empregada pelo Participante 24 reflete a praticidade da dinâmica requerida na produção textual. O texto segue a idéia de esquema, quase que ligando através de dois pontos os elementos solicitados no texto-questão. Ainda que não demonstre a destreza do domínio da norma exigido, não podemos negar a existência do cumprimento daquilo que o texto-questão solicitou. Assim como ocorreu no texto-resposta do Participante 27, este também está na mesma etapa, no primeiro ano. Essa resposta que ambos enunciam juntos se manifesta, por outro lado, de modo diferente. Apesar de não haver marcação gráfica de citação direta, o professor em formação incorpora em seu texto a voz do texto da coletânea. A escolha lexical por “comprova” equipara e equivale a característica teórica ao exercício, obedecendo ao que pede o texto-questão. No entanto, a valoração proposta entre a característica selecionada e o excerto do exercício apresentado não se correspondem. Os *“vários modos de falar e escrever”* são correspondidos com uma relação lexical, pois a interpretação do Participante 24 mostra apenas a variedade de possibilidades

de realização de um enunciado com um “mesmo efeito”, mas escrito de modo mais curto. A compreensão implícita do excerto teórico se manifesta no texto através da interpretação. O nível de leitura, fator determinante para a qualidade de interpretação, mesmo não adequado ao gênero não anula de uma vez por todas a relação entre a teoria e o objeto.

Em resposta ao contexto em que se insere a produção do texto-resposta, o professor em formação, dentro de seu papel de avaliando, mostra seu domínio sobre o ponto teórico não pela adesão do discurso de outrem, através do discurso indireto, mas através de explicações dessas características teóricas, ressaltando a compreensão da teoria, ora por explicações da teoria, ora pela própria relação produzida entre teoria e exercício do livro didático. A função enunciativa por trás dessa explicação é a confirmação de que houve aprendizagem, ou seja, é uma resposta em macronível ao texto-questão também. Tais escolhas, feitas pelo Participante 27 ao produzir seu texto-resposta também atribuem outro aspecto ao seu estilo pessoal, o do detalhamento, opondo-se ao Participante 24, que optou por fazer uma relação mais direta e prática, sem informações adicionais, sem responder ao caráter avaliador do mesmo modo que o Participante 27. Ainda que o nível das interpretações não seja profundo, os participantes produziram satisfatoriamente uma questão-resposta para uma questão interpretativa.

De modo geral, estabelecemos a questão interpretativa enquanto gênero discursivo a partir da metodologia proposta por Sobral (2009 a e b). A partir dos pressupostos teóricos bakhtinianos, compreendemos a dinâmica desse gênero dentro da esfera em que ocorreu, a educacional. O gênero, enquanto enunciado, também foi objeto dessa análise. Vimos como estão mutuamente dependentes texto-questão e texto-resposta na análise microgenérica em sua própria cadeia enunciativa, manifesta em texto, e na macrogenérica o encadeamento de discursos que se mobilizam para a sua produção. Assim, cremos ter apresentado como o gênero discursivo questão interpretativa participa interativamente, carregada de intenções do autor, dentro de uma determinada esfera da atividade humana. As análises que se seguem buscam abordar outros aspectos do gênero discursivo questão interpretativa, para que sua caracterização seja mais ampla.

3.3.3 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS PARCIALMENTE

A análise quantitativa apontou que nem todos os participantes realizaram a produção completa, com todos os elementos solicitados. A partir da proposta do texto-questão, os elementos formavam como que um jogo de elementos necessários à germinação do gesto interpretativo. O não seguimento do modelo proposto pelo texto-questão da atividade não anula, no entanto, a possibilidade de construção de um texto-resposta. Quando alguns

elementos faltam, os arranjos realizados se organizam criativamente de modo a produzir um texto-resposta que satisfaça ao questionamento lançado. De modo geral, a análise quantitativa também apontou que os elementos solicitados compreendem o fruto de dois níveis de leitura, o da compreensão e o da interpretação. O elemento central representante do grupo do nível da compreensão é a característica teórica, cercada, a princípio, dos outros elementos solicitados, e no grupo do nível de leitura da interpretação, temos a relação entre característica e exercício que manifesta de modo mais marcante o gesto interpretativo do produtor do texto-resposta. Além da relação, a citação do exemplo também necessita de uma leitura no nível da interpretação aliada à compreensão. Para problematizar a interpretação, fazemos um recorte metodológico para as próximas análises, selecionando uma mostra de texto-resposta que tenha produzido menos relações do que os outros elementos citados. Assim, chegamos aos textos-respostas dos Participantes 11 e 38, que apresentam a particularidade de não ter produzido todos os elementos solicitados. Nossas observações iniciam-se pelo texto-resposta do Participante 38.

PARTICIPANTE 38

No exercício inserido no livro de BELTRÃO E.S. GORDILHO, T. Novo diálogo; Língua portuguesa, 6ª série, 7º ano, encontra-se a concepção de linguagem de língua materna. Nele o aluno deve desenvolver a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua (CAZARIM, 1995) como instrumento de interação social, a partir do cartão inserido no exercício com a frase “Guarda-me sempre juntinho ao teu coração”, leva o aluno a refletir o significado da frase, como foi escrita, para quem e porque ela faz sentido. Pois as palavras estão em sequência adequada. Isto é, no nosso cotidiano, usamos a linguagem para interação e formas de comunicação. Dessa forma o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso, da funcionalidade dos elementos gramaticais (CAZARIM, 1995) ou seja, por mais que tenhamos uma linguagem diversificada, não abandonamos o uso da gramática. No número três do exercício “Agora leia os pares de orações”, as frases estão escritas de duas formas diferentes, mas com o mesmo significado, possibilita ao aluno o contato com os vários modos de falar/escrever a serem utilizados de acordo com a situação de uso (PERFEITO, 2005). Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido. Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005). Assim o indivíduo é permeado e constituído pelos discursos circundantes, instaurando-se pela linguagem, e constrói uma linguagem oral ou escrita que não é só sua. (PERFEITO, 2005) mas de uma forma que possa interagir e ser entendido por todos falantes.

O Participante 38 produziu quase todos os elementos que foram solicitados no texto-questão. Ele apresentou 3 dos cinco arranjos solicitados pelo texto-questão, sendo que um deles não apresenta a relação entre característica teórica. Isso nos aponta que, em dois momentos, seu texto-resposta recria o arranjo textual a partir do que foi proposto. Para uma melhor observação, transcrevemos um arranjo padrão, constando todos os itens solicitados:

Nele o aluno deve desenvolver a capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e sobre a utilização da língua (CAZARIM, 1995) como instrumento de

interação social, a partir do cartão inserido no exercício com a frase “Guarda-me sempre juntinho ao teu coração”, leva o aluno a refletir o significado da frase, como foi escrita, para quem e porque ela faz sentido. Pois as palavras estão em sequência adequada. Isto é, no nosso cotidiano, usamos a linguagem para interação e formas de comunicação.

O excerto recortado traz a apresentação de uma característica teórica seguida da indicação de referência de onde foi retirada, de um dos textos da coletânea. Ligada por uma vírgula, o professor em formação apresenta o exemplo seguido da textualização da relação entre característica e exercício do livro didático. O excerto termina dando acabamento à compreensão da característica teórica levantada. Essa retomada da característica se dá no nível lexical, através da idéia de uso da linguagem para interação de diversas formas. Se na análise microgenérica o participante apresenta o gesto de interpretação através da textualização da relação entre característica teórica e exercício, na análise macrogenérica o que temos é a manifestação do embate de vozes discursivas no texto. Assim como Bakhtin (2010) descreve a língua como uma arena, o participante confronta e negocia sentidos a partir da recuperação, da citação ou da participação, em seu texto das vozes que ele recupera.

Ainda para a análise macrogenérica, a relação pode ser o local onde a interação de fato acontece, pois é nela que estão manifestos os indícios de ligação da teoria ao exemplo. As vozes que participam da gênese da interpretação compõem também a ligação entre o contexto de produção e o texto-resposta produzido. Os textos da coletânea são as vozes que legitimam as características teóricas levantadas em prol da explicitação do exercício do livro didático como sendo pertencente a uma determinada concepção de linguagem. No excerto analisado, trata-se do jogo entre o que explica Cazarin (1995) e a compreensão disso por parte do produtor do texto-resposta, através da associação com o exercício do livro didático.

A expressão individual do participante está manifesta no estilo dele, na criatividade para elaborar um arranjo que extrapolasse a orientação do texto-questão e ainda assim se configurasse como um texto-resposta adequado. Propomos que a próxima observação aborde a continuação desse excerto para focarmos na expressão estilística.

Dessa forma o trabalho com a gramática é feito na perspectiva do uso, da funcionalidade dos elementos gramaticais (CAZARIM, 1995) ou seja, por mais que tenhamos uma linguagem diversificada, não abandonamos o uso da gramática. No número três do exercício “Agora leia os pares de orações”, as frases estão escritas de duas formas diferentes, mas com o mesmo significado, possibilita ao aluno o contato com os vários modos de falar/escrever a serem utilizados de acordo com a situação de uso (PERFEITO, 2005). Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido.

A organização microgenérica do excerto é apresentada na seguinte fórmula: uma característica teórica seguida de sua indicação de referência. Depois, a apresentação de um excerto do exercício seguido de uma relação produzida entre os elementos investigados na sequência e a voz de outro autor retirado da coletânea. O excerto é finalizado com um prolongamento da relação, uma explicação dessa relação com as próprias palavras do produtor do texto-resposta. Dessa forma, o que se configura é um planejamento de escrita diferente do que foi orientado no texto-questão, e, no entanto, tão eficiente quanto os excertos analisados de produções dos outros professores em formação. Empenhamo-nos, aqui, a explicitar essa eficiência através de uma abordagem no viés macrogenérico.

Na perspectiva discursiva, a estratégia de produção da relação baseada também em um recorte da coletânea de textos atribui o mesmo sentido de autoridade expresso pela indicação de referência feita na característica teórica escolhida. Nas mãos deste professor em formação, Cazarin apresenta uma característica da teoria que justifica o exercício como adepto da concepção de linguagem como interação, e a explicitação dessa relação acontece por meio do apoio buscado em Perfeito. O resultado é que a relação produzida ganha dois tons: o primeiro é o de legitimidade do raciocínio, uma vez que foi recuperado dos textos da coletânea, e o segundo é a explicação feita pelo próprio produtor do texto, justificando o engate realizado por ele, como vemos em *“Ou seja o indivíduo ao aprender a língua de diversas formas, as utiliza dependendo do contexto ao qual esteja inserido”*. O projeto de discurso central, relacionar interpretativamente o exercício do livro didático a aspectos teóricos, ocorre com sucesso neste caso também, embora, assim como as outras análises indicaram, o nível de interpretação seja baixo.

Para finalizar a leitura analítica desse texto-resposta, agora que conhecemos a capacidade criativa do Participante, refletida em seu estilo de arranjar os elementos solicitados, recuperamos a última parte de seu texto, em que não se configura uma relação direta entre exercício do livro didático e característica teórica, comprometendo seu projeto de discurso e, também, a ação do gênero discursivo utilizado para tanto.

Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005) ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo. Assim o indivíduo é permeado e constituído pelos discursos circundantes, instaurando-se pela linguagem, e constrói uma linguagem oral ou escrita que não é só sua. (PERFEITO, 2005) mas de uma forma que possa interagir e ser entendido por todos falantes.

A sequência é produzida a partir de uma estruturação não familiar ao que o texto-questão orienta. Temos, neste caso, a característica que consideramos não existir a relação entre característica teórica e o exercício de modo explícito. Na verdade, o mesmo

mecanismo que foi utilizado para a produção da interpretação anterior foi utilizado aqui. O diálogo entre a característica e o exercício está presente na última citação levantada de forma muito tênue, sugerindo um nível bastante baixo de interpretação. O que temos, na verdade, é a manifestação da interpretação no campo discursivo, um reflexo dele, ainda que no nível inconsciente, ou não formalizado pela linguagem. Podemos agrupar as seguintes leituras: em *“Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005)”* os termos heterogeneidade do sujeito se recuperam com a constituição do sujeito pelos discursos que o circundam, mas esse tópico não se refere ao *“ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo.”* Não tratam do mesmo tópico, não exaurem o tema na mesma direção. Existe, aqui, um descompasso entre os objetivos comunicativos que podem ser realizados através do gênero discursivo questão interpretativa e o excerto analisado.

Se o contexto em que a produção do texto-resposta se insere é de aprendizagem do gênero discursivo e concomitante avaliação do conteúdo da ementa da disciplina abordado, um dos objetivos da produção do texto-resposta é a explicitação de uma leitura no nível interpretativo. No entanto, essa leitura deve estar aparente no texto-resposta, e não deve ser deduzida a partir do que o professor em formação escreve. Neste caso, podemos deduzir que houve interpretação, mas ela não está manifesta textualmente em sua produção. Isso exemplifica como um aspecto discursivo pode não estar em primeiro plano na produção analisada. Apresentamos outra possibilidade de leitura: em *“Nessa concepção enfatiza a questão da heterogeneidade do sujeito e a relação do autor dos textos com o outro, na elaboração textual (GERALDI, 1991 e PERFEITO, 2005)”*, os termos relação do autor dos textos com o outro podem ser recuperados pela construção da linguagem mútua que permite a mútua compreensão. Neste caso, aproximamo-nos de *“ou seja o autor escreve conforme o aluno possa entender, como se fosse um diálogo.”* No entanto, essa aproximação é parcial em relação à característica proposta no início do excerto.

O olhar macrogenérico passa aqui pelo filtro das teorias de leitura. O professor em formação ainda não se apropriou desse arcabouço teórico, o que se reflete em sua capacidade de produzir interpretações a partir dele. É possível que o ponto escolhido como característica teórica ainda não seja de domínio do Participante 38, e que isso implica a não realização satisfatória de uma leitura interpretativa. Os discursos mobilizados pelo produtor do texto não se encontram nem dialogam, mas se esbarram no gesto interpretativo.

A nova estratégia que acabamos de verificar na produção escrita do Participante 38 é resultante de um projeto de discurso também com algumas diferenças em relação ao que foi proposto no texto-questão. De um modo geral, o Participante 38 apropriou-se dos elementos solicitados para produzir suas interpretações de modo direto. Se compararmos com o

Participante 27, vemos que este revelou uma relação quase que estruturada na apresentação de dois elementos e a mistura deles, característica + exercício = relação; enquanto aquele utiliza os elementos na construção de uma idéia única, apresentada e exemplificada. O tom de comprovação científica que existe no estilo do Participante 27 se difere da agregação dos elementos para a construção direta da interpretação. É importante ressaltar que a interpretação emerge em ambos os contextos, e que não existe um percurso único considerado a resposta correta, mas o que se pode ver é a produção de textos-respostas que variam sua pertinência em relação à interpretação que efetuam dos elementos solicitados.

A partir das análises que realizamos, podemos depreender que o gênero discursivo questão interpretativa permite que sejam conjugados os saberes, as vozes, os textos duelísticos não só nos moldes propostos pelo texto-questão, mas também de acordo com a expressão estilística do produtor do texto-resposta. A análise que se segue vem comprovar esse fato. Apresentamos o texto do Participante 11, que apresenta uma produção mais autônoma em relação ao texto-questão sem, no entanto, ignorar-lhe o projeto de discurso.

PARTICIPANTE 11

Na atividade sugerida no livro Novo diálogo, de Gordilho Beltrão da sexta série, observa-se que o trabalho com a gramática não é feito de maneira imposta com o objetivo de impor o que é certo ou errado, mas sim com a intenção de apresentar ao aluno outras formas de falar e escrever, neste caso a norma padrão culta. Zanini (1999), nos lembra que dar condições aos alunos de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos. Sob o mesmo ponto de vista, Paraná (2008) nos esclarece que a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Para exemplificar essas características, temos o exercício três que apresenta as frases, “Eu amo Fernanda”, e “Eu a amo”, o autor procura mostrar que existem mais de uma forma de se escrever a mesma oração. Cabe ao indivíduo escolher a maneira mais adequada a situação de uso (Perfeito, 2005). Desta forma, o ensino aprendizagem de Língua Portuguesa visa aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos (Paraná, 2008). Ao exercitar a gramática fazendo o uso de um cartão, Beltrão trabalha com o aluno, um texto que está presente em seu cotidiano, considerando assim a realidade social deste. Já que na concepção interativa, conforme aponta Zanini (1999), quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto de história. Fazendo uso desse recurso (uso de cartão), o autor foge dos textos convencionais e o educando aprende sobre classes gramaticais e função sintática sobre uma perspectiva real de uso. Analisando os três exercícios percebemos que a gramática é introduzida aos poucos, primeiramente trabalha-se a leitura no exercício um, no exercício dois a interpretação, e só no três insere-se mais explicitamente a gramática, levando gradualmente o aluno a refletir sobre a sua própria linguagem.

O Participante 11 não produziu todos os elementos solicitados pelo texto-questão da atividade. Além disso, a proposta de arranjo do texto-questão também não foi contemplada nesta produção textual. O que temos aqui é um texto que mostra, pela maneira como foi composta, que seu produtor encontra-se em um nível de maturidade de leitura e escrita superior ao dos outros textos analisados sem, contudo, comprometer a produção de seu texto-resposta. A produção textual do Participante 11 conta com a exploração de duas características, devidamente encadeadas no texto. A primeira discute a variação linguística dentro do ambiente escolar, e a segunda trata da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos. Ambas as características estão suportadas por indicações de referência aos textos da coletânea. Para ambos pontos teóricos ressaltados, o Participante 11 produziu relação entre teoria e exercício do livro didático, com a diferença que somente no primeiro caso houve o uso de exemplificação. Passamos, a seguir, a uma análise mais detalhada de cada uma das partes.

Na atividade sugerida no livro Novo diálogo, de Gordilho Beltrão da sexta série, observa-se que o trabalho com a gramática não é feito de maneira imposta com o objetivo de impor o que é certo ou errado, mas sim com a intenção de apresentar ao aluno outras formas de falar e escrever, neste caso a norma padrão culta. Zanini (1999), nos lembra que dar condições ao aluno de expressarem suas próprias experiências significa colocá-los a par de outras possibilidades de veicular suas mensagens. E isso não significa banir a gramática. Significa oportunizar-lhes a aproximação com a modalidade padrão culta, tão importante quanto aquela que eles já dominam e necessária para a compreensão e interpretação de outros discursos. Sob o mesmo ponto de vista, Paraná (2008) nos esclarece que a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens. Para exemplificar essas características, temos o exercício três que apresenta as frases, “Eu amo Fernanda”, e “Eu a amo”, o autor procura mostrar que existem mais de uma forma de se escrever a mesma oração. Cabe ao indivíduo escolher a maneira mais adequada a situação de uso (Perfeito, 2005).

Depois da delimitação tópica no início da produção, estabelecendo o diálogo entre texto-resposta e texto-questão, e por consequência o gênero discursivo questão interpretativa e o contexto em que ocorre, o professor em formação inicia a discussão da primeira característica teórica pela relação. Ou seja, o Participante 11 inicia suas explanações com uma observação sobre o exercício do livro didático, fazendo-a encontrar-se com a característica teórica retirada de Zanini (1999) e Paraná (2008). Assim, ele lê interpretativamente o exercício, e depois aponta o critério teórico utilizado para a produção da relação. Dando continuidade com a apresentação de um exemplo, o Participante 11 prossegue explorando a relação entre a característica teórica ressaltada e o exercício do livro didático.

Na perspectiva macrogenérica, o arranjo realizado pelo professor em formação denuncia a leitura madura que tem através de seu texto. Ele mobiliza o conteúdo teórico de modo a dar sustentação às relações que ele produziu. Diferentemente do que havíamos

notado em outras produções, a referência deixa de ser um apoio teórico para funcionar como um confirmador das relações estabelecidas. Assim, o produtor do texto demonstra seu domínio teórico não na mera escolha que faz do ponto que deseja ressaltar em sua produção, mas na maneira como usa esse fator veracidade dentro de seu texto-resposta. Aqui, o participante utiliza a referência e a característica teórica para dar força à relação que ele produziu. Nos outros textos, o que observamos é que os participantes pareciam montar numa arena imaginária dois oponentes, que constituem a batalha: a voz do autor da coletânea, devidamente referenciado, e a voz do autor do livro didático, representado pelo exemplo. O duelo entre os integrantes acontece no decorrer da relação produzida textualmente. Assim, para o Participante 11, o gênero questão interpretativa o colocou na posição de assumir um determinado aspecto teórico, lembrando que esse assumir recebe o apoio da referência, e a partir dessa posição assumida ler interpretativamente o exercício. Na perspectiva microgenérica, podemos encontrar como manifestação decorrente disso a habilidade reconhecida no texto-resposta analisado, que inicia e termina sua abordagem da característica teórica pela produção das relações que ele estabeleceu entre a teoria e o exercício.

É importante ressaltar que não foi solicitada a referência de autores da coletânea na apresentação da relação estabelecida entre as partes. No entanto, seu uso, como ocorre no fim do excerto apresentado, foi adaptado, ou seja, foi-lhe atribuído outro papel a desempenhar ainda no plano de discurso, de modo a ressaltar o domínio teórico por parte do professor em formação.

O excerto apresentado mostra um arranjo diferente dos que foram até aqui explorados. O domínio teórico e da língua escrita dos quais o Participante 11 goza estabelecem nuances no estilo sem, no entanto, alterar aspectos da forma composicional, ou do tema em si. Ainda que o arranjo apresentado seja distinto dos demais analisados, ele se forma a partir da conjugação dos elementos solicitados. O segundo excerto retirado do texto desse participante nos coloca frente a uma estratégia relacionada à apresentação do exemplo retirado do exercício do livro didático.

Já que na concepção interativa, conforme aponta Zanini (1999), quem ensina e quem aprende são pessoas dotadas de vida, portanto de história. Fazendo uso desse recurso (uso de cartão), o autor foge dos textos convencionais e o educando aprende sobre classes gramaticais e função sintática sobre uma perspectiva real de uso. Analisando os três exercícios percebemos que a gramática é introduzida aos poucos, primeiramente trabalha-se a leitura no exercício um, no exercício dois a interpretação, e só no três insere-se mais explicitamente a gramática, levando gradualmente o aluno a refletir sobre a sua própria linguagem.

A segunda característica teórica apresentada pelo Participante 11, focada no aspecto sócio-histórico da linguagem, e referenciada a Zanini, é seguida da produção da relação

entre exercício e teoria. É interessante observar que neste excerto não temos a presença da citação direta de um exemplo retirado do exercício analisado. No entanto, ele tem sua presença marcada no texto por meio de escolhas como “*uso de cartão*” e “*classes gramaticais*”. Assim, a própria relação produzida entre os elementos dá conta, textualmente, de fazer a referência ao exercício, numa perspectiva microgenérica, e, discursivamente, de explicar teoricamente a orientação teórica do exercício. No fim do excerto, o Participante 11 propõe um olhar para o exercício do livro didático de modo mais panorâmico, abordando-o como um todo, estabelecendo uma relação lógica entre as atividades um, dois e três do exercício do livro. Quando o professor em formação trata da constituição sócio-discursiva do sujeito, ele lê interpretativamente a sequência de atividades através de um critério que visa abordar o cartão primeiro com uma leitura orientada na direção das reflexões gramaticais.

Se, na análise quantitativa, vemos que a relação entre características teóricas concentra a expressão central da interpretação solicitada pelo texto-questão, seguida da escolha do excerto que melhor exemplifica a teoria recuperada na escrita. Essa exemplificação conta com níveis baixos de interpretação ainda antes do momento da escrita que, em geral, se efetiva na produção da relação. Vimos que a falta da produção da relação prejudica a produção do texto-resposta do gênero questão interpretativa, como é o caso do Participante 38. Por outro lado, a falta da explicitação do excerto do exercício do livro didático não prejudica a produção da leitura interpretativa. Isso, na contramão, confirma aquilo que foi levantado na análise quantitativa: a natureza do exemplo é mista, tendo origem tanto numa leitura de nível interpretativo quanto de nível de compreensão.

Observando o texto-resposta do Participante 11 como um todo, também observamos alguns pontos diferentes em relação às outras produções analisadas. Enquanto os textos anteriormente analisados moldaram-se segundo o esforço de produzir cinco gestos interpretativos para um mesmo texto-resposta, o Participante 11 ocupou-se em produzir uma leitura interpretativa a partir de dois pontos teóricos que estão diretamente relacionados. Essa postura, tomada no projeto de enunciação, resultou em um texto cuja progressão dá um acabamento no texto todo como um ponto a ser discutido, e não o mesmo ponto várias vezes.

Do ponto de vista da produção da leitura interpretativa, o arranjo distinto do orientado pelo texto-questão também frutificou em um texto adequadamente produzido para satisfazer os requisitos da atividade escrita. Como notado, a profundidade da interpretação mostrou-se nesse caso em que o participante também mostrou maior domínio dos aspectos teóricos levantados. No mesmo sentido, entendemos que problemas na produção da relação também podem apontar falhas ou a não proficiência dessa modalidade de leitura.

A análise dos textos que produziram parcialmente os elementos solicitados ocorreu com maior ênfase no plano microgenérico. A intenção dessa investigação foi a de verificar como

ocorreu o desenvolvimento da interpretação quando não se seguiu exatamente o que foi orientado no texto-questão. O Participante 38 nos apontou que novos arranjos podem funcionar, assim como também podem falhar na missão de transparecer a interpretação. Já o Participante 11 mostrou domínio da teoria e também novos arranjos dos elementos solicitados, apresentando boas leituras interpretativas do exercício do livro didático. Verificamos, nesse contexto, que a interpretação depende mais do domínio teórico por parte do produtor do texto-resposta do que o arranjo propriamente dito que ele faz dos elementos produzidos. Esses arranjos, ao que nos parece, respondem a fatores relacionados ao projeto de discurso, que se reflete mais efetivamente no nível do estilo. As análises a seguir exploram duas produções que não observaram a necessidade da relação entre característica e livro didático para a produção do texto-resposta.

3.3.4 TEXTOS-RESPOSTAS PRODUZIDOS SEM A RELAÇÃO

Os textos selecionados para compor essa análise são exemplos das duas principais estratégias utilizadas para a escrita sem a relação solicitada. Lembramos que o objeto da análise dos dois primeiros textos-respostas focou de modo enfático aspectos macrogenéricos de produções que cumpriram completamente o que foi solicitado no texto-questão. O par de produções que viemos de analisar retratam textos-respostas parcialmente produzidos, com oscilações na apresentação das relações entre característica e exercício do livro didático. Nas próximas análises, buscamos compreender como a ausência da dinâmica da relação entre os elementos prejudica a produção de um texto-resposta adequado. Os professores em formação que representam esse grupo são o Participante 15 e o 31.

PARTICIPANTE 15

No identificando do livro *Novo diálogo: Língua Portuguesa* de E. S. Beltrão e T. Gordilho da 6ª série e 7º ano, publicado em São Paulo, da editora FTD do ano de 2006 contém concepção de linguagem no ensino de língua materna.

Cazarin (1995), defende que na concepção de linguagem interacionista a preocupação está no “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica” e “não apenas ao conhecimento da gramática”. Também fala que essa é dirigida para “interlocutores concretos (não necessariamente presentes)”. Para Cazarin, essa concepção ao dar exemplos no exercício faz com que ocorra a localização e solução de problemas de estrutura textual apontados pelo professor, tendo o estudo linguístico sob qualquer texto.

Assim como Cazarin (1995), Paraná (2008) considera que os interlocutores também são importantes, para desenvolver o uso da língua escrita em situações de práticas sociais.

Para Paraná (2008) a capacidade de pensamento crítico vem por meio da leitura, propiciando acesso a ferramentas de expressão para o leitor.

Como Perfeito (2005) cita de Brasil (1998), e nos ensina que ao conceber a linguagem como forma de interação significa tê-la como uma ação orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais.

Perfeito (2005), Koch (2002) e Travaglia (1996) falam que a linguagem de interação é o local das relações sociais em que os falantes atuam como sujeitos, pois realizações, o diálogo, assim, se torna característica desse tipo de linguagem.

No identificando traz algumas frases que dão idéia de aprendizagem com interação sendo elas: “Leia-o”; “responda”; Agora, leia os pares de orações”; “Que palavras substituem; “Que função sintática esses termos exercem”; “Justifique”; todas elas dão idéia que o autor está conversando com o leitor.

A primeira característica que chamamos atenção é a mobilização de várias referências de textos da coletânea, mostrando leitura desse material. A busca recorrente dos autores da coletânea reflete a quantidade de informações que são adicionadas aos textos. Contudo, o professor em formação não explora esse conteúdo que inseriu em seu texto-resposta, tornando-o uma lista de características da concepção de linguagem como interação. Macrogenericamente, o produtor do texto invoca outras vozes para a constituição de sua resposta. Ainda que a polifonia e a heterogeneidade sejam aspectos inerentes ao gênero discursivo, o que temos nesse texto é que eles não possuem uma função específica. Neste caso, as características teóricas são apenas citadas, as vozes do outro são apenas chamadas, mas não são empregadas, não são utilizadas, não contribuem para a realização do projeto de discurso do texto-resposta. Essa dispersão pode ser percebida no próprio acabamento do texto, que foi feito de modo a deixar em uma redoma, entre a apresentação do tópico a ser interpretado e a citação dos exemplos, todas as características juntas. Quando elas não são aproveitadas no texto, quando não são aliadas ao exercício de modo a produzir uma relação, elas como que pairam na escrita, sem destino ou objetivo no corpo do texto.

Desse modo, não existe presente uma voz que demonstra domínio sobre a teoria ou sobre a leitura interpretativa. Apoiado na forma composicional, o professor em formação levantou as características e apresentou alguns excertos do exercício do livro didático, mas não conseguiu dar ao seu texto-resposta uma exauribilidade que correspondesse às expectativas criadas pelo texto-questão. Em outras palavras, o texto-resposta não é adequado ao texto-questão, pois não se afinam no quesito exauribilidade. Lembramos que os gêneros secundários tem uma exauribilidade que representa um recorte específico do objeto semântico-objetal, como ensina Bakhtin (2010), gerando uma exauribilidade específica orientada pelo projeto de discurso. No texto-resposta analisado, a exauribilidade foca, basicamente em dois eixos. O primeiro é a crítica, como em *“Cazarin (1995), defende que na concepção de linguagem interacionista a preocupação está no “desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica” e “não apenas ao conhecimento da gramática” e “Para Paraná (2008) a capacidade de pensamento crítico vem por meio da leitura, propiciando acesso a ferramentas de expressão para o leitor”*. O segundo eixo catalisa

“Assim como Cazarin (1995), Paraná (2008) considera que os interlocutores também são importantes, para desenvolver o uso da língua escrita em situações de práticas sociais” e “Como Perfeito (2005) cita de Brasil (1998), e nos ensina que ao conceber a linguagem como forma de interação significa tê-la como uma ação orientada para uma finalidade específica que se realiza nas práticas sociais”.

O Participante 15 recuperou através da citação direta os autores da coletânea e apresentou as percepções teóricas a partir deles. Configurou-se, desse modo, uma responsividade em relação aos textos da coletânea. No entanto, o texto-resposta não apresenta o mesmo acabamento que permita que ele seja responsivamente ativo em relação ao texto-questão. Isso acontece porque o participante não produziu as relações entre a característica teórica e o exercício do livro didático. A mesma estratégia utilizada para o elencamento das características teóricas foi utilizada para as citações dos exemplos: *“No identificando traz algumas frases que dão idéia de aprendizagem com interação sendo elas: “Leia-o”; “responda”; Agora, leia os pares de orações”; “Que palavras substituem; “Que função sintática esses termos exercem”; “Justifique”; todas elas dão idéia que o autor está conversando com o leitor”.*

A compreensão de interação que depreendemos que o Participante faz está relacionada à performatividade do enunciado, através de textos-questões precisos, de ordens expressas que culminam ações de ordem prática, como ler, responder, justificar, etc. Não podemos afirmar que o Participante 15 produziu uma relação direta com os exemplos citados. Ainda que possamos compreender a lista de excertos do exercício do livro didático a partir dos dois eixos centrais, não podemos declarar que essa relação é clara para o produtor do texto. A relação possível entre os elementos não está presente no texto, e a voz do professor em formação sobressai apenas no estilo. Percebemos que as características levantadas indicam a realização da leitura, mas seu texto como um todo não traz as interpretações que ele realizou para os níveis mais superficiais de sua escrita.

O gênero questão interpretativa possui uma finalidade, impressa em seu projeto de discurso: realizar a interpretação de um texto a partir de outro, mostrando tanto domínio dos textos envolvidos quanto domínio da interpretação. O texto-resposta não cumpriu a exauribilidade específica, não produz essas relações, o professor em formação acabou produzindo um texto que não se sustenta na cadeia da comunicação verbal. Ainda que tudo isso possa ser depreendido a partir da análise, ressaltamos que o papel da relação é destacar os procedimentos interpretativos, mas não apresentá-la não tira todo o valor interpretativo de seu texto. Como a análise quantitativa apontou, os exemplos podem ser entendidos de natureza mista, pois basta uma identificação visual para reconhecê-lo, mas uma leitura interpretativa para recortá-lo segundo alguma perspectiva. Se os excertos apresentados podem ser agrupados segundo o critério da performatividade verbal, então

houve um critério para o levantamento deles. Esse critério, por não corresponder diretamente a nenhum dos eixos citados, não propicia a relação entre teoria e exercício.

Vimos, com essa análise, que o projeto de discurso não se efetiva devido a ausência da interpretação, da relação entre os elementos solicitados no texto-questão. Desse modo, as vozes que compõem a heterogeneidade típica dos enunciados ficam soltas no texto porque elas não são abordadas de maneira a produzirem ou ressaltarem uma interpretação. Esse pode ser um reflexo da inabilidade do participante em produzir leituras interpretativas. No entanto, vimos que a valorização da exauribilidade específica que faz o produtor do texto-resposta mostra que ele não tem familiaridade com o assunto, que ele não está interpelado por esse discurso de modo a utilizá-lo adequadamente em seus projetos de discurso. Essa não familiaridade se reflete no nível microgenérico, na apresentação do tópico, em que o participante afirma que o livro didático contém concepção de linguagem *“No identificando do livro Novo diálogo: Língua Portuguesa de E. S. Beltrão e T. Gordilho da 6ª série e 7º ano, publicado em São Paulo, da editora FTD do ano de 2006 contém concepção de linguagem no ensino de língua materna.”*

O texto-resposta que analisamos a seguir também não apresenta relações satisfatórias para a exauribilidade específica requerida no texto-questão. No entanto, a relação que o Participante tem com a teoria permite-lhe outro arranjo textual. Transcrevemos aqui o texto-resposta do Participante 31.

PARTICIPANTE 31

O exercício de BELTRÃO, E. S. GORDILHO (2006) enquadra-se na concepção de linguagem interacionista por possuir algumas características:

De acordo com Perfeito (2005) a primeira característica cita que a leitura é vista como co-produtora de sentidos, ou seja, através da leitura, o aluno estimula outros sentidos que o levarão a interpretação do que se pede o enunciado, como no exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

A segunda característica conforme ensina Perfeito (2005) entende em decorrência que, embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado. Portanto, é necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício, exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”

Na terceira característica de acordo com Perfeito (2005), o ato de ler não se trata de um mero transporte das informações do texto à mente do leitor, de um decifrar de sinais, de repetição de saber, mas que o leitor, através de artefatos textuais, imprime sua interpretação, sua marca pessoal. Dessa forma, a interpretação do aluno é subjetiva, porém, é necessário que ele saiba decodificar elementos essenciais no texto que o levarão a resposta pretendida do exercício, conforme o exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. b) Que palavras, no texto, substitui e se refere a essa pessoa?”

A quarta característica conforme ensina Eco (1993) no texto da Perfeito (2005), defende que um texto pode ter mais de um sentido, mas isso não significa que possa

admitir todos. Portanto, o aluno pode interpretar o texto em diversos sentidos, porém, é necessário saber qual é a maneira correta que o enunciado propõe, como por exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda: a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

Na quinta e última característica de acordo com Geraldini (1997) no texto da Perfeito (2005), cita que o texto não tem sentido fixo e único, contudo o leitor não pode ser visto como categoria única no processo dialogal, ou seja, existem vários tipos de leitura de um texto, o aluno tem por obrigação compreender essas formas, não ficando preso a só um tipo de interpretação, como no exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o”.

Dessa forma, o aluno tem várias possibilidades de leitura do cartão.

O projeto de discurso que temos na produção analisada aproxima-se em muito do projeto delimitado pelo texto-questão. Podemos ver que o participante produziu seu texto fazendo referência às vozes que o compõem, sempre de modo explícito, direto, através de citações diretas entre aspas. Isso coloca o produtor do texto-resposta ainda como inábil no que diz respeito à mobilização dos saberes pretendidos para a produção de um texto-resposta adequado.

Numa visão panorâmica, vemos que o produtor em pauta tenta exaurir o objeto de acordo com os critérios estabelecidos no texto-questão. A característica teórica é apresentada de modo que ela tenha respaldo teórico oferecido pela referência, elemento também solicitado pelo texto-questão e também associada indiretamente a fragmentos do exercício do livro didático. O que ocorreu neste texto-resposta é que, no lugar de produzir a relação entre os pontos, o Participante 31 produziu uma explicação da característica teórica, emendando-a diretamente ao exercício, além de, também, ligar a explicitação teórica direta ao exemplo. Para melhor observar os aspectos relacionados a essas escolhas, transcrevemos o início do texto:

De acordo com Perfeito (2005) a primeira característica cita que a leitura é vista como co-produtora de sentidos, ou seja, através da leitura, o aluno estimula outros sentidos que o levarão a interpretação do que se pede o enunciado, como no exemplo: “2. Com base nos dizeres do cartão, responda. a) Quem deve ser guardado juntinho ao coração?”

A segunda característica conforme ensina Perfeito (2005) entende em decorrência que, embora o autor movimente recursos expressivos na tentativa de interagir com o leitor, a efetivação da leitura depende de fatores linguísticos e não linguísticos: o texto é uma potencialidade significativa, mas necessita da mobilização do universo de conhecimento do outro – o leitor – para ser atualizado. Portanto, é necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício, exemplo: “1. O cartão ao lado apresenta uma mensagem que reflete o desejo do emissor. Leia-o.”

Quando o participante apresenta a primeira característica, ele a encadeia diretamente com o exemplo retirado do exercício do livro didático. No segundo parágrafo, o autor do texto-resposta expõe a característica teórica seguida de uma explicação, “*Portanto, é*

necessário que o aluno saiba ler de modo crítico e que ele já tenha conhecimento prévio do assunto a ser analisado no exercício...” para depois engatar o excerto do exercício que serviu de exemplo. O que podemos verificar nesses exemplos é que a pertinência entre o exemplo apresentado e a característica levantada pertence ao universo da interpretação do produtor do texto-resposta. Nestes casos, não foram produzidas as relações que estabelecem como a lógica entre esses elementos funciona, ou seja, não foram produzidos os elementos que apontam a interpretação do professor em formação, o que rompe com o projeto de discurso presente nesse gênero discursivo.

Não somente nos dois exemplos citados, mas ao longo de todo o texto analisado, não pudemos atestar a relação sugerida pelo produtor do texto-resposta. Isso aconteceu porque as relações que deveriam estabelecer essa conexão não foram produzidas e a interpretação não se apresentou de modo explícito, como esperava-se.

A estratégia utilizada pelo Participante 31 de explicar o conteúdo teórico não é diferente do que já vimos em outros momentos da análise qualitativa. O Participante 27 utilizou a mesma estratégia em resposta a um contexto macrogenérico: avaliação do domínio teórico por parte do professor em formação. A diferença principal entre os dois participantes é justamente a apresentação da relação, pois é ela que legitima também esse esforço de explicação da teoria. Ou seja, sem a relação produzida, não é possível ainda afirmar que o texto-resposta possa dar conta de corresponder aos projetos de discurso do texto-questão. Isso nos coloca frente a uma delimitação daquilo que se configura como essencial para a produção de um texto-resposta adequado: a escrita da relação entre as partes propostas pelo texto-questão.

Para abordar como os textos-respostas dos Participantes 15 e 31 se diferem tendo ambos a falta do mesmo elemento, propomos uma observação a partir do acabamento que cada um empregou. Além de implicações de estilo e da valorização que o produtor tem do objeto alvo – a interpretação, o acabamento também transparece a familiaridade que o produtor do texto-resposta tem com o tópico que visou interpretar. O Participante 15 apresentou todas as características teóricas em um único agrupamento, anulando qualquer vestígio de raciocínio sobre o que aquelas características significavam. Já o Participante 31 apresentou explicações acerca dos pontos teóricos selecionados. Ainda que apresentem estratégias diferentes, nenhum deles pôde obter êxito na produção porque o elemento central não se fez presente: a relação.

A análise dos dois últimos textos-respostas visou observar a dinâmica macrogenérica elaborada que resultou nas produções sem a presença da relação entre característica e exercício. Pudemos verificar que a ausência desse elemento, independente do domínio que o produtor possa haver do conteúdo abordado, do tópico delimitado, não gera um texto-resposta adequado ao que se pretende realizar através do gênero discursivo questão

interpretativa. Desse modo, ficam ressaltados os aspectos que levantamos nas análises dos que produziram tanto completamente quanto parcialmente os elementos solicitados pelo texto-questão. Passamos, a seguir, para uma breve agregação das análises em prol do nosso objetivo central: caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa.

Os resultados que encontramos a partir das análises propostas estão organizados de modo a contemplar o projeto de discurso por trás de nossa metodologia. Em primeiro lugar, a análise quantitativa mostrou que os elementos solicitados podem ser compreendidos em dois grupos, recortados a partir do nível de leitura necessário para sua produção escrita. O nível da compreensão agrupa os elementos característica teórica e referenciação do texto da coletânea. O nível da interpretação é a delimitação da relação entre a característica teórica e o exercício do livro didático. Este elemento acaba por participar parcialmente dos dois grupos, pois ele já está dado pelo livro didático e selecionado pelo texto-questão. Ele também se coloca como parte da interpretação porque a escolha de seu excerto para ser citado como exemplo é feita segundo o filtro da própria característica.

Na análise qualitativa, fizemos o recorte de seis textos: dois que realizaram completamente o que foi solicitado pelo texto-questão, dois que o realizaram parcialmente, e dois que realizaram o texto-resposta insatisfatoriamente. Para os dois primeiros, fizemos uma análise que visou observar a dinâmica macrogenérica que caracterizou o gênero discursivo questão interpretativa enquanto gênero, ligando-o à cadeia da comunicação verbal, em um nível microgenérico, e à cadeia discursiva, no macrogenérico, explicitando as cadeias de responsividade identificadas entre contexto e manifestação textual. O segundo par de produções textuais analisado é de textos-respostas parcialmente produzidos. Neste momento, realizamos uma análise mais focada nos elementos enunciativos do texto, numa perspectiva microgenérica, para compreender o funcionamento dos elementos solicitados dentro dos textos-respostas produzidos. Como a análise quantitativa apontou que os arranjos presentes no *corpus* eram mistos, pois não houve equivalência entre a quantidade de cada elemento produzido, dedicamos também esse espaço na análise para compreender a dinâmica dos arranjos e suas implicações relacionadas à (não) produção do elemento relação. As duas últimas análises voltam para o foco macrogenérico e microgenérico para compreender como a ausência do elemento relação pode prejudicar a produção textual ao ponto de descaracterizá-la como texto-resposta. Terminadas as análises, fazemos uma subseção para caracterização do gênero discursivo questão interpretativa.

3.3.5 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO QUESTÃO INTERPRETATIVA

As caracterizações que apresentamos são frutos das análises quantitativa e qualitativo-interpretativa. É importante lembrar que o contexto da produção dos textos-respostas é o de formação docente inicial. Assim, estamos delimitando que tal contexto contribui para a determinação dessa ou daquela característica encontrada no *corpus*, a exemplo do texto-questão aparecer com várias instruções de produção do texto-resposta. Desse modo, a atividade que eles responderam demonstrou uma compreensão responsiva ativa em relação ao contexto em que foi aplicada.

O objetivo que impulsionou a análise visou a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa, de modo a conjugar três fatores: a constituição do gênero discursivo enquanto tal, o papel da interpretação em sua produção e as relações específicas estabelecidas com o contexto de produção – formação docente inicial. Para iniciarmos a caracterização, retomamos a relação do gênero discursivo com o contexto em que foi produzido.

O texto-questão mostra que, ao ser produzido, ele levou em conta seu interlocutor, o outro. Este, formado pelo grupo de professores em formação, justifica que o texto-questão apresentasse elementos instrucionais, em forma de produção de determinados elementos. Dessa maneira vemos como uma manifestação da responsividade ativa entre o texto-questão e o contexto em que ocorre. Se o texto-questão se mostra pertencente a um elo na cadeia discursiva, como afirma Bakhtin (2010), o texto-resposta deve levá-lo em conta, assim como o contexto de produção do texto-questão também foi considerado. Essa cadeia de enunciados se estabelece pelo elo formado por cada um dos enunciados. O texto-resposta, portanto, responde a um texto-questão produzido para professores em formação que ainda não dominavam o gênero discursivo aqui caracterizado. Isso justifica a presença nos textos-respostas dos elementos determinados no texto-questão.

O texto-questão determinou a produção dos seguintes elementos: característica teórica devidamente referenciada; relação entre essa característica e o exercício do livro didático; relação entre ambos com citação de exemplos do exercício. Os dados apontaram que existem algumas possibilidades de construção do texto a partir do arranjo desses elementos. A falta de algum deles também reorganiza o arranjo no texto-resposta. Também é possível ver pelos dados numéricos que os elementos solicitados se dividem em dois principais grupos: os que são produzidos a partir de uma leitura dos textos da coletânea no nível da compreensão, e os que são produzidos a partir da leitura no nível da interpretação. Para o primeiro grupo, elencam-se os elementos característica teórica e sua referenciação. O elemento relação entre característica e exercício é tipicamente produto do segundo grupo. A citação de exemplos trabalha em um nível ainda quase imperceptível de interpretação,

incutida na seleção dos excertos do exercício que comprovam a característica teórica ressaltada.

A produção do elemento relação foi a menos favorecida no *corpus*, indicando maior riqueza nos arranjos entre os elementos que foram produzidos. De qualquer forma, se o gênero discursivo questão interpretativa tem por objetivo a interpretação, então a não produção do elemento relação pode comprometer o texto-resposta. Assim, a relação se revela um elemento essencial na produção do professor em formação, cuja ausência pode tornar o texto-resposta inadequado ao texto-questão a que responde.

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem, podemos compreender como a exterioridade linguística deixa suas impressões nas produções de texto. Ao recuperarmos o contexto de formação docente inicial, podemos perceber que a não produção do elemento relação também é, em certo nível, uma resposta a esse contexto. Se estamos tratando de formação docente inicial, ainda no primeiro semestre do curso, é normal que eles ainda não tenham a habilidade de interpretar desenvolvida, ou que iniciem esse desenvolvimento a partir dos exercícios propostos por nós. No entanto, se é justamente a interpretação um dos motes do gênero discursivo discutido, o professor em formação orienta, já em seu projeto de discurso, uma estratégia textual que demonstre a aprendizagem do conteúdo.

O gênero discursivo questão interpretativa pode ser caracterizado pelo elemento central que o justifica: a relação entre as vozes determinadas pelo texto-questão. No caso de nossa pesquisa, a voz do autor do livro didático de onde foi coletado o exercício foco da análise, e as vozes que compõem a coletânea. Ou seja, o texto-resposta se manifesta responsivamente à voz do livro didático e às da coletânea. A voz desse texto-resposta é a do próprio participante que a produziu, sendo constituídas pelas vozes as quais responde. De acordo com Brait (2002), ao explorar a interação através de alguns textos do Círculo, o interdiscurso é a presença da história e da memória, “nem sempre explícitas na situação, mas sem dúvidas participantes ativas da produção de sentidos”. Se essas são as vozes que compõem a enunciação, e se essa interação entre os textos se dá de modo explícito, então, o gênero discursivo explora o teor interdiscursivo. A interpretação, neste raciocínio, é a sensibilidade que o produtor do texto-resposta tem em relação ao diálogo que esses textos estabelecem entre si. Sua escrita transparece sua própria voz, edificada a partir das vozes as quais ele responde. Ele mostra uma interpretação mais profunda à medida em que é sensível a esse diálogo. Se sua sensibilidade em relação ao interdiscurso é limitada, essa condição se reflete, por sua vez, como uma interpretação menos profunda. Desse modo, justifica-se que a relação seja o elemento de maior validade para legitimar o texto-resposta como adequado. O gênero discursivo questão interpretativa explora a sensibilidade dos interlocutores em relação ao interdiscurso.

A análise qualitativa tomou como um ponto de partida os dados encontrados por meio da análise quantitativa. Como já mostrado na primeira parte da análise, e enfatizado nesta segunda, lembramos que o Círculo de Bakhtin observa que a melhor maneira de se focar a linguagem é observá-la dentro de seu contexto de ocorrência, o que implica levar em conta a situação comunicativa que possibilita o uso da língua, bem como seus participantes que, por sua vez, pertencem a, ao mesmo tempo em que são pertencidos por, um grupo socialmente organizado. Sem essas condições, não é possível observar a linguagem sem que ela perca sua propriedade enunciativa.

A análise macrogenérica demonstrou como se estabelece o gênero discursivo questão interpretativa enquanto um gênero válido dentro de um contexto também válido. O principal eixo da teoria bakhtiniana é a linguagem em seu caráter dialógico. Por isso, os enunciados, como cita Bakhtin (2010), são sempre prenes de resposta. Os enunciados formados pelos textos da coletânea são respondidos pelo texto-resposta, de modo direto. Mas também são respondidos indiretamente pelo texto-questão. Se determinado artigo compõe a coletânea, o que temos é uma resposta a esse artigo no sentido de validá-lo, uma resposta que diz ao artigo revelando sua aceitação e veracidade por parte do produtor do texto-questão.

O texto-questão estabelece uma relação dialógica com os textos da coletânea, como acabamos de verificar, e também, como já averiguamos no início da caracterização, com o contexto em que ocorre. É assim que percebemos as redes que tecem a responsividade entre o gênero discursivo e seu contexto. Se o texto-questão é um enunciado que responde a outros enunciados no plano discursivo, o texto-resposta responde ao texto-questão, e também ao contexto. O contexto de formação docente permite que o objeto a ser interpretado, a teoria de concepções de linguagem, seja melhor explorado nas aulas de leitura. Neste momento, as respostas a esses textos começam a germinar. Resultados dessas reflexões permeiam o olhar interpretativo do professor em formação, o que estabelece a interpretação de modo típico dentro do contexto acadêmico. É nesse emaranhado de respostas que se constitui o gênero discursivo questão interpretativa. Para a análise macrogenérica, não deixamos de considerar esses fatores, que determinam em grande parte o projeto de discurso.

Jobim e Souza (1995) explica que os enunciados tomam como ponto de partida enunciados que o antecederam e os que podem suceder, pois cada enunciado é apenas um elo da cadeia da comunicação verbal. O texto-questão é um elo que encadeia, do lado dos textos que responde, os textos da coletânea; do lado dos que ele desencadeia, o texto-resposta. Este, por sua vez, responde ao texto-questão e ao contexto dele também. O texto-resposta também é uma resposta ao projeto de discurso do elaborador do texto-questão. Se o professor regente quis saber o domínio do conteúdo teórico trabalhado e a capacidade de interpretação de sua turma, ele o fez através do gênero discursivo questão interpretativa. A

resposta que o projeto de discurso desencadeia é retirada do texto-resposta, que tem, enquanto enunciado, um projeto de discurso próprio, orientado pelo contexto de formação docente inicial. Em seu contexto, o professor em formação está em situação de avaliação pelo seu professor formador. É de interesse do aprendiz demonstrar o domínio conteudístico que tem, e também sua capacidade de interpretação. Portanto, ele adota uma atitude responsiva ativa, oferecendo aquilo que o texto-questão solicita.

Os gêneros discursivos são caracterizados por viabilizar a dinâmica social. Eles são apreendidos como o local da produção de sentidos, a estrutura para a ação social. O sujeito consegue intervir em um contexto a partir de seu enunciado, por sua vez materializado em um texto, correspondente a um determinado gênero discursivo que lhe possibilite tal intervenção. Eles não podem ser desvinculados do contexto social, cultural e histórico em que ocorrem, pois são frutos do trabalho coletivo e, portanto, social.

Bakhtin (2010) explica que o enunciado se manifesta no plano discursivo como um gênero. Assim, o enunciado toma a forma de um determinado gênero discursivo, de onde levantamos algumas características, destacadas no capítulo de análise. Tratamos do acabamento, da conclusibilidade e do projeto discursivo, inerentes ao gênero discutido. Para abordá-los, fazemos alusão primeiramente às palavras de Bakhtin: “Voltemos ao diálogo real. Como já dissemos, trata-se da forma mais simples e clássica de comunicação discursiva. A alternância dos sujeitos do discurso (falantes), que determina os limites do enunciado, está aqui representada com excepcional evidência” (2010, p. 279). Pautados na citação do filósofo, emprestamos sua comparação com o diálogo real. O gênero discursivo questão interpretativa recupera essa forma arquitetônica que prevê a presença de dois enunciados, sendo uma réplica do outro numa cadeia discursiva.

Dentro dessa configuração arquitetônica, o texto-questão apresenta uma exauribilidade específica ao seu projeto de discurso, que é lançar a atividade a ser realizada, colocar a questão interpretativa para que o professor em formação a responda, e tratar do conteúdo de concepção de linguagem estudado. Assim, a exauribilidade específica configura uma questão interpretativa de modo a conjugar todos esses elementos. O texto-resposta, dessa forma, ao responder ao contexto do texto-questão, também dá conta de adotar uma atitude responsivamente ativa em relação ao contexto. O texto-questão delimita a interpretação a partir de um determinado tópico. Desse modo, o projeto de discurso do professor em formação, que tem um germen que precisa corresponder positivamente às expectativas do professor formador, tem seu acabamento orientado pela especificidade da exauribilidade proposta no texto-questão. O limite entre os dois enunciados, que determina a alternância dos sujeitos, pressupõe que existam elementos que deixam espaço para respostas. Este é um traço de que o gênero possui um todo acabado. Para Bakhtin,

Essa intencionalidade acabada do enunciado, que assegura a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), é determinada por três elementos (ou fatores) interligados no todo orgânico do enunciado: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas e composicionais e de gênero do acabamento. (2010, p. 280)

Como já discutimos, a exauribilidade específica do texto-questão orienta a exauribilidade do texto-resposta. A vontade de discurso do professor em formação é confirmar que domina os requisitos selecionados para averiguação pelo professor formador. Como o texto-questão é pontual em seu acabamento, ele gera também um texto-resposta pontual. Isso determina a brevidade, juntamente com o acabamento do gênero, a conclusibilidade do enunciado através dos projetos de discurso do professor em formação e do professor formador.

A discussão que realizamos a partir das características do gênero discursivo enquanto enunciado demonstra como ele se relaciona intrinsecamente com o contexto de formação docente inicial e, dentro dele, com o interlocutor. Desse modo, verificamos que o gênero discursivo questão interpretativa pode ser equiparado a um enunciado porque carrega as mesmas características, e pode representar a dinâmica dialógica tão expressiva na concepção teórica do círculo de Bakhtin.

A análise macrogenérica também observou alguns elementos que caracterizam o gênero discursivo enquanto tal. Dentro da concepção bakhtiniana, o gênero pode ser compreendido a partir de seu tema, sua forma composicional e seu estilo. Se a forma composicional recupera a dinâmica padrão do diálogo, em que se encadeiam os enunciados questão e resposta, delimitados por um objetivo traçado no projeto de discurso, devidamente acabados de modo a exaurir especificamente o tópico, já temos então uma discussão a respeito do tema e da estrutura composicional. No entanto, gostaríamos de ressaltar algumas informações relacionadas à exauribilidade temática. Sua orientação tem a gênese no projeto de discurso. Dentro do contexto de formação docente, a questão interpretativa tem como tema a própria interpretação. Ela é direcionada pelo tópico concepções de linguagem. O tema pode ser compreendido da relação entre a esfera em que o gênero ocorre e o projeto de discurso. O professor em formação delimita o tema de seu texto-resposta partindo do projeto de discurso do texto-questão: averiguar a capacidade de interpretação a partir do tópico de concepções de linguagem.

Se a composição recupera a alternância típica dos diálogos reais, ela também recupera deles a especificidade temática, o recorte preciso do tópico tratado. Além disso, também reflete o estilo. Este por sua vez, estabelece com o contexto de formação docente que deve adotar uma postura oficial enquanto professor em formação, respeitando o uso da linguagem segundo ela é empregada na esfera em questão. O estilo também advém da valoração que o enunciador tem do objeto que exaure especificamente. Nesses termos,

temos uma expressão que ressalta mais as particularidades de cada participante na pesquisa, como pudemos averiguar na pesquisa qualitativo-interpretativa. O importante neste momento é ressaltar que o estilo desempenha um papel de eixo organizador do texto-questão que é reconhecido e acatado pelo texto-resposta. O professor em formação reconhece e acata também os valores presentes nos enunciados anteriores sobre o mesmo tópico. Essa é a dinâmica típica do estilo dentro do gênero discursivo.

As caracterizações delineadas fundam-se sob a perspectiva discursiva, privilegiada pela análise macrogenérica. A análise microgenérica nos permite caracterizar o gênero discursivo questão interpretativa a partir dos textos-respostas coletados. O projeto de discurso é determinante para o arranjo escolhido pelo professor em formação. Se ele produziu a relação entre característica teórica e exercício do livro didático, é centrada nela que ele elabora seu arranjo. Primeiro apresenta a característica referenciada e depois a relaciona ao exercício, citando parte dele como exemplo, ou primeiro apresenta a característica referenciada e depois o excerto do exemplo, para que a relação explique o exercício a partir da característica teórica. Essas duas possibilidades foram identificadas nas análises de textos-respostas produzidos completamente.

As análises dos textos-respostas produzidos parcialmente nos aponta uma dinâmica que pertence mais à expressão do estilo e do projeto de discurso do professor em formação. As produções textuais analisadas mostraram também que a explicação da característica teórica escolhida pode acontecer sem, contudo, descaracterizar o gênero discursivo. Elas, na verdade, respondem ao projeto de discurso do professor formador, que é averiguar a aprendizagem do conteúdo teórico através da interpretação. Para dar força ao seu argumento de que domina o conteúdo teórico, alguns participantes associaram a apresentação da característica teórica a uma explicação e outros participantes associaram a explicação ao exercício. Nesta teia de possibilidades de combinação desse ou daquele arranjo, também devemos contar com a presença/ausência do elemento relação. Assim, quando temos uma característica suportada por uma explicação, seguida da relação com o exercício, vemos uma responsividade que manifesta textualmente as respostas discursivas ao projeto de discurso do texto-questão. Por outro lado, quando temos, por exemplo, a apresentação da característica seguida do exemplo e uma explicação do exemplo, vemos que ela apresenta manifestações de interpretação. No entanto, essas manifestações não são suficientemente apresentadas no nível mais superficial do texto para caracterizar o elemento como relação. Trata-se de uma tentativa de produção da relação, mostrando que o professor em formação também demonstra inabilidade no processo de interpretação.

Ainda na perspectiva microgenérica, analisamos dois textos-respostas que produziram parcialmente o que o texto-questão solicitou. Dessa vez, a parcialidade está na não produção do elemento relação. As análises mostraram que alguns professores em

formação encadearam os outros elementos que produziram, formando o texto-resposta deles. Outros utilizaram a explicação como estratégia para calçar o texto, no que diz respeito à atitude responsiva que toma em relação ao projeto de discurso do professor formador. Ainda que eles tenham mostrado criatividade na elaboração de estratégias que suprissem a ausência do elemento relação, nenhuma produção pôde ser considerada adequada ao texto-questão. A relação entre os outros elementos é a voz do professor em formação. Quando ele não a apresenta, ele se cala perante o projeto de discurso do professor formador.

A análise microgenérica nos possibilitou compreender como o texto se configura de modo a explicitar a interpretação do professor em formação. Ficou mostrado que o elemento relação é o central no texto-resposta. É ele que vai oferecer no nível superficial do texto-resposta o necessário para responder ao projeto de discurso do texto-questão.

O que podemos depreender é que a interpretação é fruto de uma leitura que extrapola os limites do texto. Em terras de tópicos desconhecidos, o ambiente para a interpretação mostrou-se menos favorável. Trata-se de estabelecer uma relação de sentido diretamente relacionada com outras informações, de outros lugares enunciativos, de outros textos, de outras vivências. A interpretação é a etapa que possibilita que o leitor posicione-se de maneira crítica àquilo que lê. Portanto, essa etapa pode apresentar mais informações a respeito do leitor do que a etapa da compreensão textual. O gênero discursivo questão interpretativa concebe, então, que a interpretação do produtor do texto-resposta esteja transparente, ou seja, no nível de compreensão de sua produção textual. Assim, para que o texto-resposta seja completo, é necessário que haja o percurso feito mentalmente para se chegar a uma resposta tida como ideal. Ou seja: o aluno deve apresentar as bases da compreensão, conduzir as inferências do texto e propor uma interpretação segundo seus conhecimentos. Sua escrita deve orientar o leitor a essa linha de raciocínio para obter êxito.

O presente capítulo teve por objetivo apresentar a análise realizada do *corpus* e apresentar as caracterizações do gênero discursivo questão interpretativa nos níveis macro e microgenéricos, de modo a cumprir os objetivos propostos na pesquisa.

CONCLUSÃO

Com as novas orientações oficiais, determinadas pela LDBEN (BRASIL, 2010), pelo Parecer 9, pelo Parecer 429, pelos PCN do ensino fundamental, os PCN do ensino médio e as DCE, a respeito da formação docente e sua prática na educação básica, ficam claras as pontes bakhtinianas estabelecidas em relação às orientações sobre a formação e a prática docentes. Os documentos oficiais referentes à prática docente do profissional de Letras para a educação básica apresentam em comum como orientação científica a teoria da enunciação e do gênero do discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin, ressaltando a importância da adoção de um trabalho que considere o texto como eixo central do ensino de Língua Portuguesa.

A partir das discussões a respeito dos estudos com gêneros discursivos no contexto educacional, nossa pesquisa propôs uma abordagem do gênero questão interpretativa no contexto da formação docente inicial. Traçamos como objetivo principal a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa em contexto de formação docente inicial, restringindo a pesquisa ao primeiro ano do curso de Licenciatura em Letras Português Única, da UEM. Para responder ao objetivo geral de nossa pesquisa, determinamos – na mesma medida em que o gênero também determina – alguns objetivos específicos, cujos resultados apresentamos a seguir.

O primeiro objetivo específico foi caracterizar os elementos discursivos na dinâmica que envolve o gênero analisado. Os resultados apontam que o gênero discursivo questão interpretativa participa efetivamente de um contexto real, concreto, de uso da linguagem, caracterizando-o como uma manifestação discursiva imbuída de um objetivo específico – analisar o desempenho do professor em formação quanto à interpretação a partir de uma determinada teoria. Desse modo, o gênero analisado se configura como um enunciado concreto, carregado de intenções do locutor que o enuncia. Se o projeto de discurso do professor formador é analisar o desempenho do professor em formação, cabe a este, dentro de seu papel social no contexto em que se encontra, responder às expectativas do professor formador, de modo a obter êxito na disciplina cursada.

Apresentamos também um dado inesperado da pesquisa que diz respeito à prática de ensino do gênero discursivo Resumo Acadêmico, realizada antes da nossa. Várias textualizações de apresentação do tópico a ser interpretado contaram com estratégias típicas do resumo acadêmico. Dessa forma, encontramos em nosso trabalho uma resposta à pesquisa sobre o Resumo Acadêmico, de Bragagnollo (2011), mostrando que ele compõe o quadro de estratégias que os participantes acessaram para a produção do texto-resposta do gênero discursivo questão interpretativa. Assim, um dos resultados que nossa análise mostra é que a apropriação do gênero pode compor algumas hipóteses e estratégias

utilizadas na aprendizagem de outro gênero. Também vemos a mistura dos gêneros na introdução do tópico como uma manifestação do processo de apropriação deles.

A análise qualitativo-interpretativa mostrou que o gênero discursivo questão interpretativa agrega-se ao contexto discursivo em que ocorre e se molda, na perspectiva bakhtiniana, à especificidade de elo na comunicação verbal. Os textos-respostas produzidos com todos os elementos solicitados no texto-questão demonstram essa vontade de ser positivamente avaliado a partir da escrita desse gênero, adotando-se, para isso, as estratégias que foram utilizadas no *corpus* pelo professor em formação.

O segundo objetivo específico, compreender a interpretação enquanto eixo organizador do gênero estudado, é respondido pela análise quantitativa e pela qualitativo-interpretativa também. A análise quantitativa dos elementos solicitados na produção do gênero alvo revelou-nos que cada elemento manifesta-se estatisticamente de um modo distinto. Os elementos solicitados foram compreendidos tomando por base a etapa de leitura necessária à sua produção. Assim, os dados quantitativos apontaram os elementos que mais ocorreram no *corpus*, bem como os que não ocorreram com a frequência esperada. Numa visão panorâmica, 94% das produções analisadas não apresentaram todos os elementos solicitados. Os elementos de maior ocorrência são a apresentação do tema, com 90%, a apresentação das características teóricas retiradas da coletânea com 61% das produções completas, emparelhada com os 61% referentes à citação de referência. Os elementos que ocorreram em menor quantidade são a exemplificação com parte do exercício do livro didático, que atingiu 29% de realização completa, e a relação entre a característica teórica levantada e o exercício do livro didático, com apenas 13%. Os dados revelam que os professores em formação da pesquisa têm mais familiaridade com a etapa da compreensão da leitura. A etapa da interpretação mostrou-se o elemento mais difícil de ser produzido, o que reflete diretamente no cumprimento das exigências do texto-questão da atividade.

Os dados quantitativos apontaram que o elemento relação possui uma natureza distinta dos outros elementos solicitados. Estes podem ser produzidos a partir do que Menegassi (1995) define como leitura no nível da compreensão. A interpretação, por sua vez, tendo o mesmo autor como parâmetro, pertence ao nível de interpretação. Desta vez, focamos mais especificamente na análise microgenérica e observamos como a interpretação se manifesta no texto-resposta. Os textos-respostas completamente produzidos nos indicam um arranjo fortemente influenciado pelo texto-questão. Os textos-respostas produzidos parcialmente nos apontam como a interpretação é fundamental para torná-los adequados ao texto-questão. Alguns professores em formação produziram estratégias na tentativa de suprir a falta dela sem, no entanto, conseguir tornar adequado o texto-resposta. Isso demonstra a importância da relação, da interpretação no texto-resposta.

A análise quantitativa demonstrou que a textualização da relação entre característica teórica e exercício do livro didático ocorreu em menor quantidade. Ainda assim, foi possível observar que os elementos solicitados se organizam de diversas maneiras para produzir a interpretação. Esta pesquisa explora as duas maneiras de arranjo mais empregadas pelos professores em formação.

Também vimos que outros elementos foram agrupados nos arranjos textuais para reforçar o projeto de discurso do professor em formação. Entendemos que tal estratégia dá suporte, dá força, dá mais credibilidade à interpretação realizada pelo participante. No entanto, quando esses elementos tentam funcionar como calço para compensar a falta da interpretação, o texto-resposta não consegue se estabelecer como adequado em relação ao texto-questão. Desse modo, compreendemos que a interpretação é o eixo central, em torno do qual se desenvolve o tópico a ser interpretado. A maneira como o produtor do texto-resposta explora o tópico, apresentando-o, explicando-o, serve de subsídio para seu gesto interpretativo. No entanto, apresentações e explicações não fazem a interpretação solicitada, pois não tocam o tema da questão interpretativa.

Também pudemos observar os três elementos apontados por Bakhtin (2010) como caracterizadores do gênero – tema, composição e estilo. As análises mostraram que o tema, a interpretação, é caracterizador do gênero discursivo questão interpretativa, pois não tocar a interpretação significa não responder a questão. Quanto à composição, temos uma réplica do diálogo simples, pertencente à ideologia do cotidiano, conforme ensina Bakhtin (2010). O gênero discursivo questão interpretativa é formado por duas enunciações: o texto-questão, produzido pelo professor formador, e o texto-resposta, produzido pelos professores em formação. No nível discursivo, a composição prevê o jogo entre os projetos de discurso dos interlocutores, considerando-se o papel social que cada um desempenha no contexto de produção. As manifestações escritas podem corresponder a esse projeto discursivo de diversas maneiras, mas todas elas devem tratar do tópico a partir da interpretação para que o texto-resposta seja válido para ocupar o elo seguinte ao do texto-questão nesta cadeia da comunicação verbal. O estilo, visto a partir de como o contexto contribui para a seleção da norma culta, também é estudado nas análises, pois ele reflete também a maneira como o participante executa seu projeto discursivo e também sua relação com o acabamento especificamente conduzido pelo texto-questão.

O terceiro objetivo específico, compreender como o contexto de formação docente inicial participa na produção desse gênero, dá conta de entender os papéis que os interlocutores exercem na dinâmica dentro da esfera educacional, e também de compreender como esse contexto se reflete no gênero estudado. O gênero questão interpretativa não é de domínio apenas da esfera educacional. Ele pode participar de qualquer esfera em que seja pertinente uma interpretação. A entrevista, gênero discursivo típico da esfera jornalística,

também pode fazer uso de questões interpretativas. No entanto, o contexto de formação docente é o que delimita a questão interpretativa não como uma parte de uma entrevista, mas como o todo em si. É a presença dos papéis de professor em formação e professor formador que determina os projetos de discurso e também ajuda a delinear o acabamento específico para então gerar uma compreensão responsiva ativa.

Ao responder a cada objetivo específico, também demos conta do objetivo geral, a caracterização do gênero discursivo questão interpretativa no contexto de formação docente inicial, macrogenericamente no âmbito do discurso, e microgenericamente na maneira como ele se reflete no texto, levando-se em conta como o contexto em que ocorre ajuda a definir os projetos de discurso e a dar acabamento aos textos questão e resposta, de modo a configurá-los na cadeia da comunicação verbal.

Pelos resultados apresentados, cremos que nossa pesquisa contribui para as discussões que abordam os gêneros discursivos da esfera educacional no contexto de formação docente. Uma vez que é requerido dos professores em exercício da profissão o domínio aprofundado do conteúdo que eles vão ensinar, este trabalho oferece uma análise profunda do gênero discursivo questão interpretativa e oferece subsídios para o preenchimento de lacunas deixadas durante a formação básica desses professores. Outra contribuição da pesquisa é oferecer um estudo que permita ao professor, tanto em formação quanto em exercício, conhecer e explorar melhor esse gênero, que é uma das ferramentas de promoção da aprendizagem mais utilizadas na vida escolar do educando.

Se, por um lado, nosso trabalho contribui para as discussões no âmbito das pesquisas sobre o ensino e sobre a formação docente, por outro, ele também dá margem para outras propostas de estudos a partir do que foi discutido aqui. Um dos pontos centrais que merecem ser investigados é a relação entre a dificuldade de interpretação gerada pela não familiaridade com o assunto abordado por parte do produtor do texto. Outras possibilidades de estudos partem da abordagem da interpretação enquanto estratégia de ensino de diversos conteúdos, explorando sua condição de ferramenta de aprendizagem. Ainda, no âmbito da formação docente, nosso trabalho pode dar subsídios a pesquisas sobre o ensino dos gêneros escolares e o ensino de leitura.

REFERÊNCIAS

- ACÚRCIO, M. R. B. OLIVEIRA. **Língua Portuguesa**: ensino fundamental, sétima série. São Paulo: Editora Universidade, 2006.
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na ciência da Linguagem. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. A **Novo diálogo**: Língua Portuguesa, sexta série, sétimo ano. São Paulo: FTD, 2006 a.
- BELTRÃO, E. S. GORDILHO, T. B **Novo diálogo**: Língua Portuguesa, sétima série, oitavo ano. São Paulo: FTD, 2006 b.
- BENITES, S. A. L. **Contando e fazendo a história**: a citação no discurso jornalístico. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 37-46.
- BRAGAGNOLLO, R.M. **O gênero resumo acadêmico na formação docente inicial**. 2011. 161 f. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado), Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em <http://www.escreta.uem.br/adm/arquivos/artigos/dissertacoes/Dissertac..%5B1%5D.pdf>. Acesso em 14 set. 2011.
- BRAIT, B. Interação na fala e na escrita. In: Preti, D. (org.). **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 125-158.
- BRAIT, B. **O conceito de estilo em Bakhtin**: dimensão teórica e prática. (Apresentação de Trabalho/Comunicação). In: InPLA: Metodologias de Pesquisa em Linguística Aplicada, 2003, São Paulo. 2003.
- BRAIT, B. **Estilo**. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006 a. (p. 79-102)
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas: Mercado das Letras, 2006 b. p.15-26.
- BRAIT, B. (org.). **Outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. Lei 9.394/96, Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. 5. ed. 2010. Disponível online em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1. Acesso em 12/ago/2010.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Ensino Médio. Brasília: MEC; semtec, 2002.

CVU-UEM. *Vestibular Uem verão 2008*: Prova 2 – Língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa, língua estrangeira e redação. Maringá: CVU, 2008. Disponível em <http://www.vestibular.uem.br/2008-V/uemV2008p2g1.pdf>. Acesso em 27/09/2010.

CVU-UEM. *Vestibular inverno 2010 Uem*: Prova 2 – Língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa, língua estrangeira e redação. Maringá: CVU, 2010. Disponível em <http://www.vestibular.uem.br/2010-I/uemI2010p2g1.pdf>. Acesso em 27 set. 2010.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ed. Ática, 2006.

FONSECA, S. M. D. Questões dissertativas de provas como um instrumento para o desenvolvimento de leitura e produção escrita no ensino superior. In: LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral editora e livraria universitária: 2002. p. 119-140.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação, **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-52, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 24/jun/2010.

FRANCO JUNIOR, A. **Níveis de leitura**: teoria e prática. Maringá: Eduem, 1996.

FULGÊNCIO, L. LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: 1984. p. 41-48.

JOBIM E SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

KOCH, I. G. V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-20.

LOPES-ROSSI, M. G. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, M. G. (org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19-40.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São paulo: EPU, 1986.

MACHADO, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO ET AL. (orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. 2 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 1999.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico, **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363–386, 2010.

MATÊNCIO, M. L. M. Gêneros discursivos na formação de professores: reflexões sobre a construção de saberes e o processo de letramento. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 189–199.

MENEGASSI, R. J. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor, **Revista Unimar**, Maringá, v. 17, n. 1, 1995, p. 85–94.

MENEGASSI, R. J. As relações dos professorandos com a escrita no curso de Letras. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador**. São Paulo: Pontes, 2008. p. 251–273.

MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal, **Línguas & Letras**, Cascavel, V. 10, n. 18. 2009. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257/1750>>. Acesso em: 05/mai/2010.

MENEGASSI, R.J. Exauribilidade temática no gênero discursivo. In SALEH, P.; OLIVEIRA, S. (orgs). **Leitura, escrita e ensino de língua em debate**. Ponta Grossa: UEPG, 2010, p. 77-90.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. AL.; GUIMARÃES, T. B.; **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010, p. 35-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES 492/2001, de 3 de abril de 2001 a. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arqueologia e Museologia. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 12/ago/2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001 b. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Relatora: Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira. Disponível em < portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 12/ago/2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1989.

NASCIMENTO, E. L. A transposição didática de gêneros textuais: uma proposta de trabalho. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.). **Gêneros Textuais: teoria e prática**. Londrina: Moria, 2004. p. 167-181.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e formação de professores: sequência didática para o ensino de produção de texto. In: V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (orgs.) **Gêneros Textuais: teoria e prática II**. Palmas e União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 163-174.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2008.

PASSETTI, M. C. C. **Polemidade em perguntas e respostas de entrevistas televisivas: a reforma agrária em discussão no programa Roda Viva.** 2002.327 f.Tese (Doutorado)-Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2002.

PELANDRÉ, N. L. Compreendendo a formação de professores numa perspectiva dialógica. In: GIL, G. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Educação de professores de línguas: os desafios do formador.** São Paulo: Pontes, 2008. (p. 239 – 250).

PERFEITO, A. M. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: SANTOS, A. R. RITTER, L. C. B. **Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.** Maringá: EDUEM, 2005. P. 27-78.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>>. Acesso em 24/jun/2010.

PRUPEST, F. M. V. Questão discursiva: espaço de produção da leitura e da escrita do gênero, **Educere et educare**, Cascavel, v. 2, n. 3, 2007. p. 165-181.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER ET AL. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2007. p. 152–183.

ROJO, R. Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2006 a. p. 9-14.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas: Mercado das Letras, 2006 b. p. 27-38.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, J. L; Bonini, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates.** 2 ed. São Paulo: Editora Parábola, 2007. p.184-207.

SALEH, P. B. O. Variação e textos nas DCE's do Paraná: algumas implicações para a formação de professores. In: SALEH, P. B. O; OLIVEIRA, S. (orgs.). **Linguagem, texto e ensino – discussões do Cellip.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010. p. 65-76.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B. DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-40.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: **Revista Brasileira de Educação** no. 11, maio/agosto, 1999, p. 5-16.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. Os gêneros escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das letras, 2004. p. 71-91.

SILVA ET AL. **Criticidade e leitura: ensaios.** Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

SILVA, W. R; RÊGO, N. S. A apropriação de saberes sobre prática de escrita por professores de língua materna em formação inicial. In: GONÇALVES, A. V; BAZARIM, M. (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: a reescrita em foco**. 1. ed. São Carlos: Clara Luz Editora, 2009. p. 175-204.

SOBRAL, A. **As relações entre texto, discurso e gênero: uma proposta bakhtiniana**. Intercâmbio, ISSN 1806-275x v. XVII, p.1-14, 2008. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3570/2331>. Acesso em: 14 set. 2011.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado das Letras, 2009 a.

SOBRAL, A. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**. ISSN 2176-4573, América do Norte, 0, jun. 2010. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/3000/1931>. Acesso em: 14 Set. 2011 b.

SOBRAL, A. Estética da criação verbal. In: BRAIT, B. **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Editora Contexto, 2009 c.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de linguagem. In: _____ . **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2 graus**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 21-23.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIANNA, H. M. **Testes em educação**. 6. ed. São Paulo: Ibrasa, 1987.

ZANINI, M. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna, **Acta Scientiarum**. Maringá, v. 21 n. 1, p. 79-88, 1999.

ZANINI, M. O texto como unidade e objeto de ensino: da teoria à transposição didática. In: ANTONIO, J. D; NAVARRO, P. (orgs.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009. p. 13-26.

ANEXO 1

MODELO DO TERMO DE ACEITE

Eu, _____, acadêmico(a) do primeiro ano do curso de Letras (Português Única) da Universidade Estadual de Maringá, em 2009, dou a minha permissão a Guilherme Rocha Duran, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM, para usar as informações obtidas durante nossos encontros para os fins da pesquisa científica que está conduzindo. Entendo que minha privacidade será respeitada com o uso de um código ou pseudônimo na sua pesquisa, como também nas subseqüentes publicações.

Maringá, ____ de _____ de 2009.

Acadêmico(a) participante

Pesquisador

• Todo o elemento linguístico pode ser integrado num paradigma.

• Paradigma, é o conjunto de unidades suscetíveis de aparecer num mesmo contexto.

• "As unidades do paradigma opõem-se, pois uma exclui a outra: se uma está presente, as outras estão ausentes."

• A definição de paradigma suscita a ideia de relação entre unidades alternativas.

• Sintagma: realização completa.

• Paradigma: conjunto de unidades associativas disponíveis na mente dos falantes.

• As relações sintagmáticas ocorrem em todos os planos da língua: fónico, melódico e sintático.

• As relações sintagmáticas, ao contrário das paradigmáticas, sofrem a limitação imposta pelo significado (ou conteúdo semântico) da mensagem.

• O valor linguístico é sempre um valor semântico.

• "Cumpre atribuir à língua e não à fala, todos os tipos de sintagmas construído sobre formas regulares."

• As relações associativas podem estabelecer-se tanto entre os significantes como entre os significados.

22/05/2009

- Fazer livro didático referente a posterior a 2005.

- Procurar uma obra ou um texto moderno - 2008 e 2009.

Pensamento - linguagem



A linguagem → necessita do pensamento:

O pensamento → nem sempre se manifesta em linguagem.

mediação

Pensamento linguagem

linguagem articulada:

Os pensamentos em formas de ^{símbolos} sentidos, não vem em forma de linguagem articulada

A linguagem necessita do pensamento
 oral
 escrita (leitura de man. organização)

se dá do pensamento para a linguagem.

Mediação - Professor / Escola / objetivos **Aluno**
 material didática / Grupo social

Concepções de linguagem:

- Linguagem como expressão do pensamento.
- Linguagem como instrumento de comunicação.
- Linguagem como forma de interação

Os mecanismos de mediação está presente em todas as concepções.

Linguagem como expressão do pensamento: ^{26 aulas.} séc. V. a. C.

Platão - séc. V. a. C. + Diálogo Crátilo - Diálogo de Sócrates
 Platão - vol 4 ou 5.

A gramática = organização do pensamento

Pensamento
 oral
 escrita
 são organizados por regras gramaticais, se eu desviar

eu não tenho pensamentos lógicos.

- Trabalho tradicional de gramática.

SELIPE (Caracul)

11

- Não regras de organização do pensamento
- Não importa a intencionalidade
- Exposições de regras e regras
- O homem representa o mundo em formas de linguagem (ou seja) na gramática tradicional
- Função da linguagem é a transmissão de pensamentos organizados.

A base a estrutura da língua.
Linguagem como instrumento de comunicação

- > séc XX -> meios de comunicação: rádio
- > jornal escrito
- > revista escrita
- > televisão

→ a partir do séc XX
→ mesma estrutura linguística

1ª metade do séc XX -> USA - guerras

MIT - Noam Chomsky - Técnica de aquisição de língua com ênfase na cultura - Propriedades

- Chomsky - Enumera as estruturas básicas da língua que usa, e com a língua que usa apresentar.

A língua é um sistema -> funciona, só que não ficar só nisso.

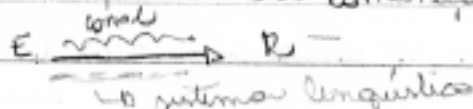
-> A transformação dos textos mediáticos na sala de aula.

-> Stomou-se repetição

NASCE a noção do Produtor - receptor

- sem possibilidade de interlocução

R. Jakobson - Esquema da comunicação



Ordem de leitura de textos:

- 1: Concepções de linguagem e ensino de português - Geraldi (1997)
- 2: Travaglia (1996) - Concepções de linguagem
- 3: Kerk (2002) - Língua, sujeito, texto e sentido.
- 4: Casarim (1995) - As principais concepções de linguagem
- 5: Zanini (1999) - Uma visão panorâmica da teoria e da prática no ensino de língua materna.

Comparar as características das duas concepções de linguagem nesses textos.

Geraldi ⁽¹⁹⁹⁷⁾ → 1ª concepção de linguagem

- A linguagem é a expressão do pensamento; uma concepção iluminista, basicamente, os estudos tradicionais. Je concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações correntes - de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

- remete-se a gramática tradicional

- exemplos de descrições previamente feitas pela gramática.

- ^{TRAVAGLIA} As pessoas não se expressam bem porque não pensam.

"As leis da criação lingüística são universalmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependendo a exteriorização

deste pensamento por meio de uma linguagem articulada

- organizada

- Não depende em nada de para que se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala."

Geraldi (1997) proposições

→ Essa concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.

→ Baseia-se em exercícios no livro didática, na de siga o modelo.

- Corresponde a corrente de estudos linguísticos ligados ao estruturalismo e o transformacionalismo.

- Se faz exercícios em tipologias entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas e que estes são habitados, seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares.

- Simplesmente estabelecem classificações e denominam os tipos de sentenças.

→ Exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver, que não levam os alunos a descobrir a sua importância, o seu significado.

TRAVAGLIA:

→ A língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

→ A língua é vista como ato social, isto é, como um código que seja utilizado de maneira semelhante, prestabelecida, convencionalizada para que a comunicação se efetive.

→ A gramática é um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta.

→ Não considera que os interlocutores e o sistema de uso da língua, são importantes para o processo de produção do enunciado seja ele falado ou escrito.

(/ /)

→ Caracteriza somente pela troca de informações, ou pela decodificação.

Kock (2002)

- • sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência.
 - • O sujeito da enunciação é responsável pelo sentido; consciência individual no uso da linguagem.
 - • A língua como instrumento.
 - • "Assujeitamento": quem fala, na verdade, é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente, repetidor.
- O papel do decodificador é totalmente passivo.

3ª concepção de linguagem:

"A linguagem é uma forma de interação".
Geraldi: 1997

- A linguagem é vista como um lugar de interação humana.
- No enunciado são importantes tanto o locutor, quanto o interlocutor, pois só assim é possível a construção de diálogo.
- Compreende a linguística da enunciação.
- É a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.
- Estuda como os mecanismos da língua, devem se adaptar conforme o falante para realmente haja sentido o discurso.
- Ensinar com base numa situação concreta de linguagem.

11

• É mais a construção do sentido no enunciado por parte dos sujeitos, do que a classificação e identificações das sentenças linguísticas.

- aceita as variações linguísticas
- produção de enunciados percebendo as diferenças uma forma de expressão e outra.

TRAVAGLIA (1996).

- Realiza enunciados sobre o interlocutor.
- interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da "linguagem".

KOCK (2002).

• Os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham envolvidos, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem quais a comunicação não poderia existir.

- concepção dialógica da língua
- O texto passa por um enunciado, dirigido a um interlocutor que tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.
- produção de sentidos, não apenas representações mentais, ou decodificações.
- conjunto de conhecimentos linguísticos + conhecimentos enciclopédicos.
- Coerência, uma construção de sentido que engloba os elementos linguísticos, mais os elementos

sócio-cognitivos

Organizar o pensamento em regras lógicas

29/05/2009

1ª concepção → A função da língua é representar (refletir) o pensamento e o conhecimento de mundo.

- nem todo pensamento nasce em forma de linguagem, mas transforma-se em linguagem.

• Há regras para a organização lógica do pensamento

• Regras da língua → 1ª da gramática

o conceito
é explicado
pelo conceito

2ª concepção → trabalha com a estrutura de língua.

↳ o conceito não aparece nunca.

↳ exercícios, o conceito está inerente.

↳ não traz o rótulo.

↳ siga o modo + instrumento de comunicação.

1ª - Texto é visto como modelo de produção.

- vê a fala como cópia da escrita → não há a variedade linguística.

- conceito + regras de línguas

3ª - A linguagem como forma de interação social.

2ª concepção - Linguagem como instrumento (ferramenta) de comunicação

- Teoria da comunicação.

→ Conjunto de formas exterior ao falante

→ Transmissão de informações.

+ separa o contexto social.

Produção Textual.

02/06/2009

1) Encontrar:

- em enunciados de linguagem como expressão de pensamento;
- idem: instrumento de comunicação

2) Identificar, em cada enunciado, as características teóricas que comprovem a concepção de linguagem.

Enunciado: O título do poema traz dois substantivos próprios ligados por uma preposição.

- Que relação essa preposição estabelece entre eles?
- O que se pode pensar, a partir dessa relação, sobre a relação de Inês e sua amada, Marília?

• Ensino tradicional da gramática em que no enunciado é explicitado os termos gramaticais em que se deve saber os regras para resolver os exercícios.

• A língua desvinculada do contexto. Não lê-se, através das características contextuais do autor e da época em que foi produzido a obra subsídios para interpretação, ficando apenas com o que está no texto.

• A linguagem articulada e organizada: No enunciado mostra-se claramente que a ordem das regras dos elementos do sintagma são essenciais para a formação do sentido neste sintagma.

11

• A gramática como parte lógica do pensamento: Na letra b) do exercício posto para ser analisado diz que após ter identificado os elementos gramaticais de sintagma é que pode-se pensar a relação que ocorre, assim, observa-se que só há lógica em um pensamento e que só pode-se analisar um sintagma se conhecermos os ^{seus} elementos gramaticais.

• Atividade desvinculada e leitura e produção textual: A atividade não permite ao aluno fazer uma leitura interpretativa do texto, ele apenas precisa fazer uma leitura de decodificação, que também é uma das características da 4ª concepção de linguagem, para encontrar o título do poema e a partir disso usar as normas gramaticais para resolvê-lo. Não se permite ao aluno ir além do conceito do elemento gramatical.

2) Copie completando as palavras. Em cada espaço o som é /r/.

- Eravam pe_ças que não abriam faleri.
- Nenhum pa_atempo cons equin detrai-la.
- Inha no peço_o comprido e go_o.

• Processo de internalização mesmo que inconsciente + Base para mais de exercícios de sílaba, sílaba e repetição e internalização dos sinais gramaticais.

• Sistema tipicamente fonológico imonente, sem levar em conta a relação da língua com a real situação de uso.

Três para os sujeitos falem e escrevam uma só a língua nos mais diferentes lugares

• A língua como um código - trabalhar os aspectos linguísticos para que, haja sentido no enunciado, prevalecendo a figura do emissor que utiliza dos códigos linguísticos para o seu discurso.

• Estudo de gramática → Estudo dos regras gramaticais da língua, sem levar o aluno a uma reflexão de como usá-las.

• O exercício funciona como um ponto de partida e de chegada, pois não leva o aluno a nenhuma interpretação.

05/08/2009

Resposta interpretativa

- 1 - Estudo da teoria sobre concepção de linguagem;
- 2 - Levantando das características de cada concepção de linguagem;
- 3 - Exercícios no livro livro didático que represente cada concepção de linguagem;
- 4 - Identificação das características teóricas já levantadas que se relacionam aos exercícios escolhidos;
- 5 - Distinção das características teóricas encontradas abaixo de cada exercício;
- 6 - Relacionar as características encontradas ao exercício identificado, explicando e exemplificando cada afirmação.

"Quem alcançou o conhecimento do mestre"

A resposta tem que ser linguística - descritiva.

leitura compartilhada, desencadeada numa produção de sentido

vários níveis de relação social de conhecimentos.

leia - construtivismo.

leitura no conjunto -> mediação professor, texto, aluno.

O texto é o lugar da interação.

Uma pergunta está relacionada com a outra.

1º sobre o texto, depois sobre a vida pessoal do leitor.

1) a) No 4º verso "O pai tra uma enca"

b) No 3º não houve e-mail. ou no 11) no tempo do arco na

ansira -

1 as respostas dão origem ao problema literário ^{elo de comunicação} Bakhtin

2) a) Segurados, quer dizer que o pai é bravo.

b) Parado

3) a) 8º "Era uma glória"

b) 9º "nas por vezes o bilhete enganchava nos galhos da jabutoca". So
Era uma agria -

11

• porque ele gostava da vida. ^{glória: poderia ser}
felicidade, talvez uma chance. (não há uma única resposta) ^{Produção de sentido}
• A decepção pois ele queria falar com ela.

5) Sol originada da 1ª: se houver e-mail se estabelecerá sem a interferência do pai. (inferência textual)

11

6) Roman e foliata (Intertextualidade)

7) Opiniões

* Textos

- Inferência textual / extratextual
- Intertextualidade
- Opiniões

8) numerals ordinais - seqüência, ordem
" cardinais - cadêcia, quantidade

números arábicos para frações matemáticas.
números cardinais sempre por extenso em textos, ex:
ex: um homem, ...

Características concepção Intencionista:

a colocação da língua (sistema) em funcionamento.

25/08/2009 } Variiedades linguísticas
} próprios
} vocabulários
- estilo de língua
- gênero textual

Porque a língua é heterogênea? Apesar tem a língua base

Língua base

63 64 65 66

identidade

base

É sempre um nome definido - língua padrão - variedade padrão.

Comum aos grupos.

- léxico: conjunto de vocábulos utilizados por um falante em uma determinada língua.
- sintaxe: É a ordem dos elementos que constroem um sintagma de uma língua.
- textualidade: construção de sentido no texto.