

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALINE DA SILVA MALAQUIAS

**O TRABALHO COM AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO
ENSINO MÉDIO: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA MAIS REFLEXIVO**

JOÃO PESSOA
ABRIL/2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALINE DA SILVA MALAQUIAS

**O TRABALHO COM AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO
ENSINO MÉDIO: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA MAIS REFLEXIVO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

JOÃO PESSOA
ABRIL/2013

M237t Malaquias, Aline da Silva.

O trabalho com as capacidades linguístico-discursivas no ensino médio: por um ensino de gramática mais reflexivo / Aline da Silva Malaquias.-- João Pessoa, 2013. 164f.

Orientadora: Regina Celi Mendes Pereira

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Aulas – produção textual. 3. Aulas – gramática. 4. Capacidades de linguagem. 5. Gramática – ensino médio.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

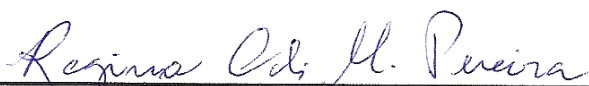
ALINE DA SILVA MALAQUIAS

**O TRABALHO COM AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO
ENSINO MÉDIO: POR UM ENSINO DE GRAMÁTICA MAIS REFLEXIVO**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção de título de pós-graduação em Linguística, em nível de Mestrado. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais.

Data da aprovação: 08 / 03 / 2013

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dra. Regina Celi Mendes Pereira (Orientadora/PROLING-UFPB)



Prof^ª Dra. Laurênia Souto Sales (Examinadora/UFPB)



Prof^ª Dra. Poliana Dayse Vasconcelos Leitão (Examinadora/UFPB/CAPES-PNPD)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

FIGURAS

Figura 1: Sistema de engrenagens.....	31
Figura 2: Integração entre sistemas na ação de linguagem.....	34
Figura 3: Proposta de produção na perspectiva dos gêneros textuais	36
Figura 4: Diferenças entre o ensino de gramática e de AL.....	57
Figura 5: Texto motivador para a proposta de produção textual da questão 1.....	60
Figura 6: Parâmetros de ação de linguagem para a produção textual.....	60
Figura 7: Proposta de produção da questão 1.....	61

QUADROS

Quadro 1: Categorias de análise.....	61
Quadro 2: Análise descendente do ISD.....	64

TABELAS

Tabela 1 – Síntese quantitativa da análise pelas categorias.....	105
Tabela 2 – Síntese quantitativa da análise pelas categorias.....	106

RESUMO

Após cerca de dezesseis anos da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, podemos dizer que estamos vivenciando um período de transição no ensino de Língua Portuguesa no Brasil marcado principalmente pela contradição teórica e metodológica no que se refere à articulação entre as aulas de produção textual, prioritariamente na perspectiva dos gêneros de texto, e as aulas de gramática, em um prisma essencialmente teórico e classificatório. Reconhecendo e mesmo verificando que essa contradição tem sido refletida nos textos dos candidatos a vestibulares, ou seja, dos estudantes, este trabalho pretende, por um lado, avaliar de que modo os candidatos estão mobilizando os conhecimentos linguísticos no texto com vistas à situação comunicativa e, por outro, elaborar propostas de atividades, que trabalhem as possíveis dificuldades encontradas nos textos analisados, em uma perspectiva epilinguística. Para tanto, a Linguística Aplicada surge como direcionamento à uma reflexão ampliada sobre ensino de língua e sociedade (MOITA LOPES, 2009), e o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), como base teórico-metodológica que configura toda a noção de língua que nos embasa para compreender o papel dos conhecimentos linguísticos mobilizados na constituição textual e do texto como agir comunicativo do humano (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; CRISTOVAO, 2007; PEREIRA, 2009; dentre outros). Tratando-se de uma pesquisa qualitativa documental de cunho interpretativo/explicativo, buscamos, em vinte e duas produções textuais do Processo Seletivo Seriado 2012 da Universidade Federal da Paraíba, o *corpus* representativo da nossa problemática, observando variáveis de curso e de proposta de redação a fim de melhor localizarmos a análise. Atestamos, em conclusão, que grande número dos candidatos apresentou dificuldades em articular estruturas por subordinação e elaboramos, dentre outras atividades, algumas que poderiam ser alternativa para trabalhá-las.

PALAVRAS-CHAVE: Aulas de produção textual. Aulas de gramática. Capacidades de linguagem.

ABSTRACT

After about sixteen years since the publication of Parâmetros Curriculares Nacionais, we can say that we are experiencing a transitional period in the teaching of Portuguese language marked mainly by theoretical and methodological contradiction with regard to the relationship between the classes of textual production, primarily from the perspective of genres of text and grammar lessons in a prism essentially theoretical and classificatory. We recognize and check that this contradiction has been reflected in the texts of the vestibular candidates, thereby this paper aims, firstly, to evaluate how the candidates are mobilizing linguistic aspects in the text considering the communicative situation and, secondly, it aims to prepare proposals for activities in a epilinguistic perspective that work the possible difficulties encountered in the analyzed texts. Therefore, the Applied Linguistic emerges as a magnified reflection about the teaching of language and society (MOITA LOPES, 2009), and Interactionism Socio discursive (ISD) as theoretical and methodological base that sets up the concept of language that underlies us to understand the role of linguistic knowledge mobilized in textual constitution and the text as communicative action of human (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; CRISTOVAO, 2007; PEREIRA, 2009; among others). Considering this paper as qualitative, documentary, interpretative and explanatory research, we seek in twenty-two textual productions of Selection Process Series 2012 of the Federal University of Paraíba the representative *corpus* of our issue, observing variables of courses and proposals of writing to order to locate the analysis. In conclusion, we certificate that large number of candidates had difficulty articulating structures of subordination and we elaborated, among other activities, that some could be alternative to work them.

KEYWORDS: Textual production lessons. Grammar lessons. Capacities of language.

AGRADECIMENTOS

Sempre, em primeiro lugar, a Deus, que me tornou capaz para trilhar esse caminho, viver esse crescimento e participar de interações com pessoas maravilhosas.

Aos meus pais, que escolheram viver ao meu lado e são meus alicerces.

Ao meu irmão, que me escutou e me incentivou quando precisava. Estarei sempre ao seu lado.

À minha orientadora, professora Regina, por me apoiar e me ajudar a trilhar os caminhos da reflexão.

Aos meus professores, por contribuírem sempre. Em especial, aos membros da qualificação que me ajudaram a ajustar e desajustar várias questões.

À CAPES, que financiou mais um passo na minha vida acadêmico-profissional.

E aos meus amigos, tão importante quanto os outros, por fazerem parte dessa minha trajetória de conquistas, desafios e cansaços.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. A LÍNGUA(GEM) HUMANA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	17
1.1 Interacionismo: do social ao sociodiscursivo.....	18
1.2 A especificidade das atividades e das ações de linguagem.....	25
1.3 Gênero, texto e mecanismos de textualização.....	32
2. LÍNGUA, GRAMÁTICA E TEXTO: AS INTERFACES.....	41
2.1 O ensino de língua portuguesa no ensino médio.....	42
2.2 Gramática no Interacionismo Sociodiscursivo.....	47
2.3 Concepções de gramática e suas perspectivas de ensino.....	51
3. LEITURA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	58
3.1 Procedimentos metodológicos.....	58
3.2 Análise das produções textuais a partir das categorias.....	64
3.2.1 Ocorrências da categorias de conexão.....	69
3.2.2 Ocorrências da categorias de coesão nominal.....	86
3.2.3 Ocorrências da categorias de coesão verbal.....	97
4. PROPOSTAS DE ENSINO DE CUNHO EPILINGUÍSTICO COM BASE NAS ANÁLISES.....	105
4.1 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de conexão.....	108
4.2 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão nominal.....	121
4.3 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão verbal.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	135
APÊNDICES.....	139
ANEXOS.....	142

INTRODUÇÃO

O estudo de como o homem se constitui e se desenvolve como ser de linguagem na sociedade vem atraindo, há séculos, o interesse de vários pesquisadores que buscam explicar e entender o fenômeno a partir de diferentes perspectivas: a biologia, a psicologia, a sociologia, a antropologia, entre outras ciências. Dentre esses estudiosos, encontra-se Jean Paul Bronckart, um dos idealizadores do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), para explicar a essência da atividade humana, propõe a existência social de duas formas de interpretá-la: as atividades práticas e as atividades de linguagem. As primeiras seriam aquelas que se realizam sem a intervenção ou mobilização delimitadora da linguagem (Ex.: lavar um carro); já as segundas teriam a linguagem como via central de realização (Ex.: marcar ao telefone ou por email a próxima revisão do carro). Podemos considerar, a partir desse raciocínio, que o ser humano não apenas age de forma prática, física, comportamental, mas também, e principalmente, pela linguagem, através de textos, unidades sociais de sentido. Considerados, assim, como agentivos e não apenas simbólicos ou representativos, os textos, então, revelariam, porque materializariam a riqueza e a complexidade da constituição sociointeracionista discursiva¹ da interação humana.

Seguindo uma espécie de extensão do raciocínio acima explicitado, entendemos que noções como “**atividade de linguagem**” e “**texto**” não só esclarecem o agir humano em sociedade, mas estão, como outras, também, permeando efetivamente a construção teórica e metodológica de contextos didáticos de ensino de língua, justamente por estes terem como foco e objetivo a reflexão e apropriação de materiais linguísticos. Acreditamos, portanto, que, na vivência cotidiana da sala de aula de língua, esteja presente, mesmo que de forma não explicitada pelo ensino, o caráter multifacetado das ações de linguagem, a clara semiotização destas no texto e a inserção, cada vez mais abrangente, dos alunos na dinâmica das situações sociocomunicativas através dos gêneros textuais que os circundam diariamente. Assim, a cada vez que o aluno é incitado por uma situação comunicativa à realização textual, ele precisa, então,

¹ Uma constituição que se realiza através da linguagem e, mais especificamente, da língua, dos discursos, no social e, por isso, na interação entre os homens.

semiotizar, textualizando, uma determinada **ação de linguagem** a que se propôs ou a que foi inquirido como **agente**.

O contexto escolar, entretanto, pode não explicitar esse caráter amplo, pois, como dissemos acima, depende sempre da escolha de uma concepção específica de língua e, em decorrência, de como o professor a assume como perspectiva para sua didática. Dessa forma, entendemos que o ensino de língua parte de três eixos principais: “para que se ensina e o que se ensina, de que naturalmente vai derivar o como se ensina” (TRAVAGLIA, 2008, p.101).

Refletindo concepções ou posicionamentos de ordem social e/ou didática, a disciplina Língua Portuguesa (doravante LP) muitas vezes tem sido segmentada em aulas semanais. Há professores específicos para gramática, outros para produção textual e outros para literatura, que não se articulam, em sua maioria, e realizam programas desvinculados um do outro, sem integração, fato esse que tem sido sentido de maneira clara não só no tempo-espço (às vezes, diferentes salas e horários para cada uma das subdisciplinas), mas, e principalmente, no âmbito teórico e metodológico, o que muitos autores há anos vêm diagnosticando (GERALDI, 2006 [1984]; NEVES, 2002).

Em um horário, há as aulas de produção textual que se encontram amparadas ou, algumas vezes, apenas nomeadas² na perspectiva dos gêneros textuais. Até mesmo os professores que não têm grande apropriação da discussão teórica deste objeto de estudo utilizam e modalizam, segundo o que sabem e podem fazer. Diferentemente da categorização tipológica tradicional a partir da qual geralmente foram formados, uma nova perspectiva de língua com base nos gêneros lhes é indicada: língua como ação social, em que saber “para quem”, “onde”, “o que”, “com que finalidade” se escreve são questões e, ao mesmo tempo, respostas que precisam nortear toda e qualquer produção textual. Forte indício da mudança da base tipológica, anteriormente explorada em exaustão pelo tipo dissertativo, é a gama de livros didáticos³ aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio (PNLEM) que se encontram nessa perspectiva de produção textual. A padronização dessa noção teórica de texto e o fato de ela estar presente em um dos pré-

²Muitas aulas de produção textual afirmam estar na perspectiva dos gêneros textuais, mas, na verdade, continuam focalizando apenas a composição formal dos textos em detrimento das práticas sociais de uso da língua. Nesse ínterim, alerta Bunzen (2006, p.155. Grifo do autor): “Corremos assim um sério risco de enfatizar uma **tipologia genérica** em nossas aulas e na produção de materiais didáticos, deixando de lado a diversidade de práticas sociais e as condições de produção sócio-histórica dos gêneros.”

³ Temos como indicativos dessa realidade as coleções “Português: linguagens”, de Cereja e Magalhães, 2006, e “Português: leitura, produção, gramática” de 2006, que fizeram parte de nossa pesquisa sobre o estatuto da reescrita nos livros didáticos. (cf. MALAQUIAS, A; PEREIRA, R., 2012)

requisitos postulados pelos órgãos avaliadores de LD faz com que a maioria dos livros aprovados esteja, digamos, no “mesmo time”. Existe, dessa forma, um grande alicerce teórico e metodológico, especificamente, nessas “aulas de redação”, que já são chamadas a buscar nova denominação pelo novo enfoque: “aulas de produção textual” ou “aulas de produção de texto”.

Em outro horário da semana, acontecem as aulas de gramática, de cunho teórico e normativo (cf. TRAVAGLIA, 2011 [2003]), que continuam a tradicional explicitação de classificações e nomenclaturas. A ideia de língua apenas como sistema predomina e sua noção de prática social e de ação é mínima. Há, pelo contrário, a tentativa didática de explicitar apenas em frases descontextualizadas todo o mecanismo do sistema linguístico e seu uso, concebendo, dessa forma, o texto apenas como um somatório, uma extensão de frases. Ou seja, mesmo havendo regras da estrutura linguística mobilizadas na textualização, elas são reduzidas ao exercício frasal sem a percepção de sua dimensão no nível textual e pragmático. Pressupõe-se, talvez, aí, que basta os alunos saberem como ocorre em frases as regras da gramática da língua, que, por extensão, saberão como ocorre em textos enquadrados nos gêneros, por exemplo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN, 1999), como principal documento direcionador do ensino atual, pelo menos no âmbito institucional prescritivo, tomam, como unidade de ensino, o texto e, como objeto, o gênero textual, visando apontar para a formação do aluno-cidadão capaz de reconhecer e produzir os mais diversos discursos em contextos específicos e adequados de interação. Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa destinadas à produção textual, como dissemos, já incorporam, considerando as especificidades metodológicas e de formação de cada professor, a noção de gênero textual e a necessidade de um leque diversificado dos mesmos para a formação do aluno.

No tocante aos conhecimentos linguísticos, à gramática da língua (e durante o trabalho os tomaremos como sinônimos), há uma realidade bastante diferente e mesmo sintomática. Embora haja nos PCN também concepções e discussões acerca de um ensino de gramática de base mais reflexiva, as aulas destinadas a esse enfoque, em sua grande maioria, como mencionamos, ainda continuam fincadas no tradicionalismo, na classificação, na categorização, na gramática apenas normativa e/ou, essencialmente, teórica (TRAVAGLIA, 2011) e em seus manuais que legitimam, em muitos casos, o trabalho do professor, devido ao prestígio e “apreciação” social que há tempos conquistou a variante padrão.

Dessa exposição, observemos, ao fim, hipoteticamente, uma turma de terceiro ano de Ensino Médio que esteja com dificuldades de articular ideias em sentenças e parágrafos nas aulas de produção textual, que se encontram embasadas na perspectiva dos gêneros textuais, e estudando períodos compostos por coordenação e subordinação em aulas de gramática. Acreditamos que uma aula complementar a outra quanto às dificuldades linguísticas e às possíveis soluções delas, no entanto, enquanto o professor de produção de texto trabalha a língua em uso social, o professor de gramática trabalha a língua abstratamente, ou seja, apenas em uma perspectiva analítica e classificatória sem fins de uso. Mesmo que os alunos acertem os exercícios estruturais no manejo com as conjunções, parecem esquecer ou desconsiderar tal conhecimento quando na construção de seus próprios textos, por falta de uma educação linguística coerente com fins realmente comunicativos (TRAVAGLIA, 2011). Embora hipotética, pode-se considerar que essa turma aqui exposta revela o contexto escolar de muitos alunos.

Nesse ínterim, o problema que mobiliza essa pesquisa de maneira geral encontra-se na forma da seguinte pergunta: como a inter-relação entre gramática e produção textual poderia ocorrer em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio de maneira que formasse os alunos como produtores e interlocutores de texto, reflexivos quanto à língua, levando em conta a dimensão de uma atividade de linguagem, as capacidades de linguagem implicadas na sua efetivação e os mecanismos de textualização que a semiotizam? Tomando como *lócus* de investigação o Processo Seletivo Seriado (PSS) 2012 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), elencamos as seguintes questões de pesquisa que nortearão as discussões e investigações propostas: qual o papel da textualização nas ações de linguagem? Quais foram as dificuldades dos candidatos na mobilização das capacidades linguístico-discursiva a fim de se adequarem à proposta de produção textual colocada e à gramática, como estrutura da língua natural a que recorrem? Diante de possíveis dificuldades textuais encontradas nas produções analisadas, quais seriam as mais recorrentes incidindo na textualização da ação de linguagem e como elas poderiam ser trabalhadas na perspectiva da Análise Linguística (AL)?

Nesse sentido, o objetivo geral que protagoniza o presente estudo está em identificar, no nível das capacidades linguístico-discursivas, as ocorrências de uso dos

elementos de conexão, coesão nominal e coesão verbal que mais truncaram⁴ o desenvolvimento da textualização dos candidatos. E, como objetivos específicos: discutir a inter-relação entre texto e gramática perceptível na textualidade e necessária às aulas de LP; analisar, através do *corpus*, constituído de produções textuais de vestibulandos, quais as dificuldades mais latentes na mobilização dos mecanismos de textualização; e, a partir das dificuldades encontradas, sugerir atividades de cunho epilinguístico⁵ que as trabalhem com vistas ao desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas dos candidatos, entendidos, nesse momento, como alunos.

Esta pesquisa surge, então, de uma inquietação pessoal desencadeada a partir da vivência da teoria e da observação da prática ao longo do curso de graduação em Letras – licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. A partir de pesquisas científicas e estágios supervisionados, havia, cada vez mais claramente, a percepção da falta de entrosamento entre a teoria e a prática no que tange ao ensino de Língua Portuguesa nas salas de aula visitadas, mais especificamente sobre os objetivos e a didática do ensino da gramática. Embora com publicações em voga, não em tão grande número quando comparadas às sobre gêneros textuais, ainda se percebe a discrepância entre o que pesquisadores e documentos oficiais consideram como abordagem necessária dos conhecimentos linguísticos na escola e o que realmente se efetiva em sala de aula. Dessa maneira, este estudo busca compreender a necessidade e produtividade dessa nova consideração do ensino de gramática junto à realização textual a fim de tentar integrar o ser pesquisador e o ser docente em uma mesma formação e atuação crítica.

Já a contribuição desse trabalho está em repensar maiores discussões no quadro de estudos e pesquisas do ISD sobre as capacidades linguístico-discursivas significativamente importantes para as salas de aula de língua, a fim de que se possa apontar seu caráter de materialização e não apenas instrumentação linguística para uma produção textual. Resgata-se, aqui, por isso, o ensino de gramática sob uma concepção que amplie e viabilize um maior entendimento da perspectiva epilinguística e que promova uma contrapartida no ensino, assim como tem ocorrido nos últimos anos com

⁴ Entendemos truncados aqueles usos linguísticos que quebram a progressão textual ou a organização de uma estrutura sintática tal como preconiza a gramática da Língua Portuguesa ou a norma-padrão escrita ou ainda a própria indicação da proposta de produção textual em foco.

⁵ Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999, p.28), o epilinguismo se refere a “processos e operações que o sujeito faz sobre a própria linguagem” para transformá-la, de forma consciente, a fim de alcançar o efeito de sentido desejado. Já o metalinguismo se refere “à análise e reflexão voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos conhecimentos”.

os gêneros textuais, com os quais ainda não consegue se equiparar. Além disso, a partir das análises que foram empreendidas, procuramos enfatizar como a interligação entre gramática e texto é possível e precisa ser mais cuidadosamente considerada em contextos didáticos por ter papel preponderante nas ações de linguagem ao dar materialização às intenções, aos motivos e às capacidades do agente ao interlocutor no contexto sociocomunicativo.

Sendo assim, este trabalho acredita ser de extrema importância enfatizar, no contexto de ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica e, mais especificamente, no Ensino Médio, o trabalho com os recursos da língua, focalizando a linearidade do texto a partir das próprias produções dos alunos, das próprias dificuldades deles e/ou a partir de uma sistematização do conteúdo. Para tanto, nosso estudo se une, como já indicado aqui, a vários autores (Geraldi, Travaglia, Neves, Antunes, entre outros), que há décadas levantam essa bandeira ainda não hasteada.

Metodologicamente, nossa pesquisa se viabiliza a partir da colaboração da Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE), que nos cedeu um universo de cerca de cento e sessenta (160) produções textuais do Processo Seletivo Seriado (PSS) 2012 da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), aleatoriamente selecionadas, para os seguintes cursos: Medicina, Engenharia Civil, Administração (manhã) e Letras-Português (manhã). Elegemos esse *corpus*, ou, melhor dizendo, esses exemplares de textos, por demonstrarem como as dificuldades gramaticais são recorrentes na conclusão do Ensino Básico e como elas poderiam ser trabalhadas ricamente nas salas de aula de Ensino Médio, seja de forma preventiva ou prospectiva, além de acreditarmos estar presente também nelas, como produção textual que são, as inquietudes de textualização de agentes de linguagem. Já a escolha por estes cursos se justifica pela necessidade de ter acesso tanto a produções destinadas a cursos muito concorridos (Medicina e Engenharia Civil) e que, por isso, exigiriam, talvez, maior cuidado linguístico do candidato; quanto a produções de cursos de concorrência mediana (Administração) e de cunho linguístico (Letras), que exigiriam também cuidado, embora sem tanta pressão da competitividade de uma vaga. Além da variável dos cursos, já estabelecendo um recorte, elencamos apenas a questão 1 (com maior aproximação à abordagem dos gêneros textuais) da prova de redação do referido ano e, além disso, aquelas produções textuais dos candidatos que mais apresentaram problemas na textualização ou que estiveram medianas quanto a isso.

Nesse sentido, o *corpus* que constitui nossa investigação e estudo consta de 22 produções textuais, sendo: 5 direcionadas para o curso de Medicina; 5 para Engenharia Civil; 7 para Administração (manhã); e 5 para Letras-Português (manhã). A quantidade determinada para cada curso, por sua vez, está relacionada às variáveis já apresentadas.

Para a implementação deste estudo e investigação, temos como base, de um lado, as discussões do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) sobre desenvolvimento humano, atividades e capacidades de linguagem, agir comunicativo, língua, gêneros textuais, folhado textual, dentre outros pontos, viabilizadas pelos estudos de Bronckart (1999, 2006, 2007), Cristovão (2007), Matencio (2007), Pereira e Graça (2007), Pereira (2009), Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), dentre outros. E, também, pelas problematizações e investigações de Possenti (1998), Neves (1994, 2002), e, principalmente, Mendonça (2006), Travaglia (1996, 2008, 2011) e Geraldi (2006 [1984]) sobre gramática, texto e ensino.

Por fim, organizamos esta dissertação a partir de um primeiro capítulo, apresentando as noções teóricas do ISD que contribuem com a nossa questão; um segundo capítulo, tematizando a gramática nessa corrente teórica e nos diversos autores por nós pesquisados, a fim de delimitarmos o conceito que nos norteará nas análises e propostas; um terceiro, que terá uma primeira parte indicando, de forma mais minuciosa, como se efetiva a nossa metodologia e uma segunda parte trazendo as análises realizadas; e, um último capítulo, apresentando as propostas de ensino construídas de acordo com as dificuldades encontradas. Concluímos, então, o texto com algumas considerações finais e as referências estudadas.

1. A LÍNGUA(GEM) HUMANA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Neste primeiro capítulo, pretendemos apresentar uma leitura dos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) a fim de tanto amparar a questão de linguagem a que nos propomos a discutir, bem como a resgatar pontos dessa ciência do humano, que, há pouco mais de uma década, tem recebido grande anuência entre os pesquisadores e estudiosos brasileiros.

Observando a interação social através dos textos nas mais diversas situações de linguagem, o ISD teve sua inauguração no Brasil a partir da tradução, em 1999, por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha, do livro “*Activité langagière, textes et discours*”⁶. Suas páginas revelaram o que Jean Paul Bronckart, um de seus principais expoentes, entendia por linguagem, língua e texto e indicava como sua proposta multidisciplinar para discutir questões de uso e análise da língua.

A partir de então, muitos textos traduzidos de Genebra ou publicados já por pesquisadores brasileiros (BRONCKART, 2006; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; GUIMARÃES, 2007; LOPES, 2007; LOUSADA, MAZZILLO e ABREU-TARDELLI, 2007; GUIMARÃES E MACHADO, 2007; CRISTOVAO, 2007; dentre outros) foram delineando o olhar interacionista sociodiscursivo e o perfil de seus estudiosos. Em decorrência e concomitantemente a esses fatos, muitos programas de pós-graduação (LAEL/PUC-SP⁷, PROLING/UFPB⁸ etc.) e grupos de pesquisas (ALTER⁹, GELIT¹⁰ etc.) aderiram à teoria e, hoje, com suas linhas de atuação, demonstram o amplo e

⁶ Publicado em sua versão original em 1997 e traduzido para o Brasil apenas em 1999.

⁷ Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que tem contribuído bastante com a divulgação e desenvolvimento do ISD no Brasil, principalmente, por manter, “desde 1994, acordo institucional com a Universidade de Genebra” (GUIMARÃES e MACHADO, 2007, p.11). (<http://pos.pucsp.br/lael/areapesquisas>. Acesso em 16/03/2013)

⁸ Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, ao qual nos vinculamos e que tem grande enfoque interacionista sociodiscursivo entre os seus pesquisadores de Linguística Aplicada. (<http://www.cchla.ufpb.br/proling/index.php/projetos-de-pesquisa>. Acesso em 16/03/2013).

⁹ Grupo de pesquisa “Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações” (ALTER) formado, em 2002, por pesquisadores de várias universidades brasileiras e que teve e continua tendo papel fundamental na divulgação do ISD no espaço brasileiro. (<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=0071801UNZ1IKM>. Acesso em 16/03/2013).

¹⁰ Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-UFPB) da Universidade Federal da Paraíba, formado em 2011, do qual participamos e cujas pesquisas tem no ISD o aporte teórico metodológico ao investigar a “didatização da escrita, arquitetura textual e (...) ensino como trabalho” (<https://sites.google.com/site/gelituftp/producao>. Acesso em 16/03/2013)

desenvolvido leque de estudos (sobre Trabalho, Ensino-Aprendizagem de Escrita, Análise de Textos, entre outros) do ISD no Brasil. Nesse ponto de “indisciplina”, é que podemos dizer que a perspectiva da Linguística Aplicada interage bastante com a teoria.

Dessa forma, começaremos definindo o ISD dentro de seu campo de contato, o Interacionismo Social, fazendo um paralelo com o que se entende hoje por Linguística Aplicada. Em seguida, buscaremos esclarecer noções da teoria que são essenciais para a nossa discussão, como atividade, ação e capacidade de linguagem. E, por fim, elucidaremos as noções de gênero, texto e mecanismos de textualização da teoria bastante presentes em nossas análises.

1.1 Interacionismo: do Social ao Sociodiscursivo

Compreender a dimensão do Interacionismo SocioDiscursivo no que tange ao seu campo de investigação e à sua esfera teórico-metodológica é, antes de tudo, considerar o lugar em que ele se inscreve entre as Ciências Humanas/Sociais. Bronckart, um dos seus fundadores e membro-guia do grupo de Genebra, de onde provêm originalmente as pesquisas neste viés epistemológico, conceitua-o e designa-o como a ciência do humano, pois “aceita todos os princípios fundadores do **interacionismo social** e contesta, portanto, a divisão atual das Ciências Humanas/Sociais: nesse sentido, não é uma corrente psicológica ou sociológica” (BRONCKART, 2006, p.10. Grifo nosso). Pode-se dizer, portanto, que o ISD se constitui pela não exclusividade de um só viés, seja ele o psicológico, o sociológico, o antropológico ou o linguístico, devido à sua proposta de estudo essencial: o fundamento do humano. Como o grifo do excerto acima já aponta, é a inscrição no Interacionismo Social (doravante IS) que confere ao ISD essa dimensão mais extensa no tratar do homem e também da linguagem. No entanto, antes mesmo de desenhar os limites ou fronteiras de perspectivas do IS, observemos como a constituição da ciência do humano trilhou o mesmo caminho do que se pode chamar, atualmente, de Linguística Aplicada, já justificando a relação dessas duas perspectivas no presente trabalho.

Tendo integrado o Laboratório de Psicologia Experimental do psicólogo Marc Richelle, um de seus grandes incentivadores em pesquisas e pensamentos críticos logo em sua formação inicial (nos anos 1960), Bronckart apresentava tanto influências de um behaviorismo radical de Skinner e de traços de uma psicologia soviética vygotskyana, quanto influências de uma metodologia linguística advinda da gramática gerativa de

Chomsky e do distribucionalismo de Bloomfield (BRONCKART, 2006). Havia, portanto, já de início, no pesquisador, uma tentativa de abarcar teorias e metodologias diversas que dessem conta do estudo, predominantemente de base psicológica, sobre o qual estava debruçado na época e instigado a desenvolver. No entanto, foi mais precisamente quando assumiu a função de professor de Psicopedagogia das Línguas, em Genebra, que Bronckart se confrontou com as bases epistemológicas do seu projeto psicológico, lançando, por volta dos anos 1970-1980, uma das linhas de constituição e pesquisa do que conhecemos hoje como ISD:

Ao lado de vários colaboradores e principalmente de Daniel Bain e Bernard Schneuwly, organizei [Bronckart] uma estrutura de formação/pesquisa, para a qual contribuíram vários professores de língua, que visava fornecer-lhes alguns critérios que fossem, ao mesmo tempo, racionais (ou teoricamente fundados) e didaticamente adaptados para o domínio da *expressão escrita*. Foi dessa preocupação didática que emergiu o projeto do ISD propriamente dito. (BRONCKART, op.cit., p.13. Grifo do autor)

Como o próprio autor deixa claro também em um trecho anterior a esta citação, foi exatamente na ordem da transposição didática que o ISD encaminhou sua primeira fase: “confrontei-me [Bronckart], de modo especial, com o problema das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados das pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor” (Ibid., p.13). Com tal confrontação, nossa pesquisa também se identifica, propondo, por sua vez, questionamentos, mas também alguns indícios de ações.

Em seguida, debruçado sobre a discussão desses “critérios racionais”, como Bronckart denomina, ele e seu grupo constituíram a segunda linha de trabalhos do ISD. Ampliando ainda mais o escopo de análise e discussão, passou a investigar e estudar também as condições e princípios que promoviam a constituição do humano, suas características distintivas das demais espécies animais e, portanto, a linguagem como ponto central de desenvolvimento e hominização em todo esse contexto investigativo. É exatamente aqui que o enquadramento no Interacionismo Social se fez (e se faz) essencial.

De maneira semelhante, e tão integrada quanto, ocorreu com a Linguística Aplicada (LA), como, de forma sugestiva e contundente, demonstra Moita Lopes (2009)

no título de um de seus textos: “Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar”. Iniciando na segunda metade do século XX, a LA refletia a efervescência das teorias e correntes linguísticas bastante vigentes na época: o Estruturalismo e, mais tarde, o Gerativismo, com a chamada Gramática Transformacional. Considerada “o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras” (MOITA LOPES, 2009, p.12) e de aspectos relativos à tradução, a LA trazia o que havia de mais recente dessas correntes que viesse a contribuir com as situações e contextos didáticos sobre os quais se detinha. E é, nesse sentido, que o autor denomina essa fase como “a aplicação da Linguística”.

Foi apenas no final dos anos 1970 que esse aplicacionismo foi contestado com Widdowson, um dos estudiosos da perspectiva, que propôs uma ampliação investigativa e mesmo uma independência teórica com relação à Linguística. Entretanto, só nos anos de 1980-1990, e mais precisamente de forma prática nesta última década, que a LA tornou-se descentralizada, plural e, sobretudo, crítica de seu objeto investigativo (a centralidade da língua nas atividades humanas), ao contrário do aplicacionismo de outrora, como demonstra Moita Lopes (2009) no excerto abaixo.

O campo começa a pesquisar contextos de ensino e aprendizagem de língua materna, no campo dos letramentos, e de outras disciplinas do currículo, e em outros contextos institucionais (mídia, empresa, delegacia de polícia, clínica médica etc.). Foram essenciais aqui os *insights* de teorias socioculturais, na linha de Vygotsky e Bakhtin, sobre a relevância de entender a linguagem como instrumento de construção do conhecimento e da vida social, recuperados em muitas áreas de investigação. (MOITA LOPES, 2009, p. 17-18)

E, como destaca o autor, “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (Ibid., p.18). Por esse motivo, é reconhecendo a dimensão dos fatos e atos que tem a linguagem como lugar central que ela se flexibiliza e abre espaço para uma teorização interdisciplinar, ou “indisciplinar”, nas palavras de Moita Lopes, que lhe possibilite tal empreendimento teórico.

Percebe-se, portanto, como havia sido mencionado de início, que tanto o ISD quanto a Linguística Aplicada percorreram caminho semelhante, do estrito para o extenso, em seus objetos e enfoques de pesquisa. Enquanto o primeiro (ISD) ampliou seu foco de pesquisa, abordando fatos e situações outras que abarcavam o uso da língua,

a segunda (LA) vivenciou uma guinada em sua metodologia e epistemologia. E é essa interligação entre aquele aporte teórico e esta perspectiva investigativa que constituirá toda a discussão deste texto, tematizando o ensino de língua, e, por isso, o papel da língua no humano e deste em atividades significantes, ou seja, em atividades sociocomunicativas.

Voltando à questão do Interacionismo Social como conjunto de onde provém a unidade ISD, tentemos traçar alguns de seus pontos epistemológicos com os quais Jean Paul Bronckart (2006) já revelou anteriormente, em outro trecho mencionado no começo desta seção, estar de pleno acordo e com os quais amparamos nossa visão neste trabalho.

Segundo Bronckart (2006), o Interacionismo Social, surgido nas primeiras décadas do século XX, engloba diversas e diferentes correntes que a ele se integram pelo “fato de aderir à tese de que as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**” (BRONCKART, 1999, p.21. Grifo nosso). Com expoentes como Dewey, Durkheim, Bühler, Mead, Wallon, e Vygotsky, abrange, nesse sentido, três princípios gerais (cf. BRONCKART, 2006):

1. A construção e desenvolvimento, no homem, do pensamento consciente ocorre junto à construção dos mundos dos fatos sociais – ou seja, haveria uma influência mútua desses processos (a formação da instituição social e a fundação do homem) que não podem ser considerados divergentes ou em polos opostos, mas basicamente influenciáveis entre si;
2. A filosofia do espírito deve ser considerada nas Ciências Humanas junto à intervenção prática – ou seja, não cabe entender o psiquismo (o pensamento consciente) humano fora de sua experiência prática social;
3. A contestação das divisões das disciplinas e das ciências deve ser considerada devido à existência da interdependência de vários aspectos na ciência e no entendimento do humano e devido aos processos evolutivos e históricos que os revelam.

Assim, o objetivo do Interacionismo Social está em investigar, estudar e pesquisar como se dá o desenvolvimento do humano socialmente e, portanto, como

surge o pensamento consciente (BRONCKART, 2006), traço que o diferencia das outras espécies animais, a partir de instrumentação semiótica, ou seja, da linguagem e, estritamente, da língua.

Sufocado, no entanto, pela forte adesão dos estudos dos anos de 1930 ao positivismo comteano, o IS só retornará com alcance nos anos 1970 a partir das obras de Lev Vygotsky (cf. BRONCKART, 2006), que se opõe ao chamado Interacionismo Lógico, representado por Jean Piaget. Tracemos, então, de forma “drasticamente simplificada”, utilizando uma expressão bronckartiana, os pontos teóricos relativos, primeiramente, a Vygotsky, para depois contrapor-los à Piaget a fim de delimitarmos as diferentes percepções interacionistas.

Discussões relativas à ontogênese¹¹ e à filogênese¹² surgem, dessa forma, entre esses dois autores na medida em que investigam, na Psicologia, uma unidade de análise e o cerne especificamente humano no mundo, e é exatamente na questão do funcionamento e do desenvolvimento do pensamento consciente, traço que destaca o homem dos demais primatas, que aparecem as diferenciações e opções teóricas entre os dois.

Vygotsky, na sua percepção psicológica, tem nas discussões e contribuições de Spinoza, Hegel, Marx e Engels seus aportes para o entendimento de um monismo constituindo o homem. Segundo Bronckart (2006), ele se inseriria no monismo spinoziano ao considerar que, na constituição do homem, o físico e o psíquico se encontram integrados e que, por isso, o estudo em Psicologia deveria considerar e estudar o humano como um todo, ou seja, em sua unidade. Não caberia estudar apenas o comportamento observável e atestável, nem apenas o psíquico abstraído da prática social. No entanto, o teórico “não podia admitir [como] (...) ponto de partida, o idealismo objetivo, consequência inevitável do panteísmo.” (BRONCKART, op.cit., p.33), segundo o qual, tudo que existe é apenas um prolongamento da matéria (natureza divina), pensamento proveniente exatamente das concepções de Spinoza. “Em outras palavras, ele não podia aceitar a tese da preexistência da idéia na matéria, desde toda a eternidade” (Ibid., p.33), caso contrário, estaria na negação do social e cairia na

¹¹ Conforme Doron & Parot (1991, p.553), “designa o conjunto dos processos de desenvolvimento e de aquisição próprios de um indivíduo” desde a embriogênese até o fim da vida. Na discussão a que nos propomos, poderíamos dizer que se refere ao desenvolvimento por que passa o homem em um contexto sócio-histórico.

¹² Conforme Doron & Parot (1991, p.347), “Conjunto dos processos de evolução dos seres vivos, dos mais elementares até os mais complexos”. Aqui, poderíamos elucidar que seria a diferença entre o homem e as demais espécies animais no que se refere à constituição de uma essência distintiva.

imanência psíquica, na existência do pensamento *per si* no homem. É, por isso, na necessidade de entender essa dialética entre o contínuo do mundo, dessa “eternidade”, ou da natureza, como coloca Spinoza, e o descontínuo ou a finitude do homem e das demais matérias, que o autor recorre, de um lado, a Hegel, que “dá uma importância capital à interação com essa parte da natureza construída pelo trabalho e pela linguagem humana” (BRONCKART, 2006, p.32); e, de outro, a Marx e Engels, que afirmam:

que a especificidade da essência humana, em particular sua capacidade de pensamento ativo, não pode decorrer diretamente das propriedades do corpo humano, que ela só pode originar-se da reintegração, no humano, das propriedades da vida social objetiva, em seus aspectos de práxis, de ação e de linguagem. (Ibid., p.33)

Já no que se refere à Piaget, não há o mesmo ensejo vygotskyano de discussões filosóficas, por vezes metafísicas, que visam elucidar os fatos estudados ou, mais especificamente, o lugar da linguagem no homem e, deste, no social. Esse descomprometimento filosófico do autor, por sua vez, se justifica a partir, pelo menos, de dois motivos. O primeiro, porque, segundo Bronckart (2006), para o psicólogo, os fatos que realmente poderiam ser alvo de um estudo psicológico científico seriam estritamente “o desenvolvimento das formas de vida” e dos conhecimentos humanos, do atestável. O segundo motivo, por consequência, vem deste próprio recorte de objeto de análise. Ou seja, com aportes como Immanuel Kant, Piaget estava mais preocupado em construir “as categorias do entendimento”, da inteligência e da razão do que exatamente se comprometer em investigar o estatuto do ser humano.

Esse enfoque, por exemplo, já permite redirecionar percepções acerca da linguagem, do social, do fundamento do humano, do aprendizado que inscrevem esse autor, portanto, no chamado Interacionismo Lógico e não no Interacionismo Social, como Vygotsky.

Piaget entende, pela sua filiação cartesiana (apresentação de ideais e existências opostas entre si), que haveria, de um lado, o psiquismo e, de outro, o físico na interpretação do homem - o chamado dualismo, em contraposição ao monismo acima mencionado. Tendo focalizado mais o observável, o comportamento nos seus esquemas explicativos, o autor “não somente deixa em aberta a questão do estatuto ontológico do psíquico, mas também indica que, na realidade, essa questão não poderia ser resolvida no plano propriamente filosófico, que seria o método científico, imparcial, que

permitiria resolvê-lo” (BRONCKART, 2006, p.38). Por esse entendimento, é que ele recorre, em vários momentos de sua trajetória teórica, ao reducionismo para explicar aspectos e fatores do humano que necessitariam, pelo contrário, de uma discussão mais hermenêutica.

O autor, contundentemente, afirma, como nos apontou Bronckart (2006, p.39), que “para ele [Piaget], a linguagem e as interações sociais são sempre apenas auxiliares, certamente necessárias, mas secundárias” no tocante à ontologia do homem. O organismo humano se desenvolveria, *a priori*, em sua relação com o meio físico, num estágio denominado sensório-motor. Passaria, então, *a posteriori*, à interiorização abstrata das propriedades e esquemas desse ambiente, vivenciado pela percepção sensório-motora, formando cognitivamente as coordenadas da ação, em cujas mesmas “regras” funcionaria o psiquismo. Nesse sentido, o pensamento humano e a linguagem, após compreendidos como uma extensão do desenvolvimento prático, teriam os princípios explicativos de suas origens ou na ordem biológica, ou na ordem genética ou, e até mesmo, na ordem do inatismo.

Assim, o Interacionismo Lógico, a partir de interpretações como a de Piaget, se encaminha, de uma maneira geral, na compreensão de que o desenvolvimento psíquico e linguístico do homem se constitui por extensão do mesmo mecanismo, seguido pela formação dos diversos outros conhecimentos de que o ser humano é capaz de adquirir: a partir da relação entre o ser e o meio físico, por imitação e sem reflexão ou qualquer histórico e formação social; enquanto o Interacionismo Social, segundo teorizações como as de Vygotsky, embasa as discussões de um desenvolvimento linguístico e, por isso, humano e psíquico, propiciado e determinado pelo meio, antes de tudo, social. Este incitaria a hominização necessitada de material semiótico por essência. Sem a socialização, não haveria, na perspectiva vygotskyana, pensamento verbal, ou até mesmo uso efetivo dos signos em situações sociocomunicativas.

É nesse esclarecimento, portanto, que o ISD se insere no Interacionismo Social com cujas bases de pensamento e perspectiva concorda e, quando necessário, a elas acrescenta para melhor interpretação da realidade que investiga. Entender a tematização desse trabalho, segundo esses trilhos, é tanto possibilitar um destaque no desenvolvimento que o uso da linguagem, em essência permeado pelo social, promove no humano; quanto propor uma ênfase em todo e qualquer processo de textualização que, de alguma maneira, recupera e semiotiza em um texto, a partir de uma determinada língua natural, toda essa dimensão agentiva.

Entre outros pontos, postulamos também, assim como (e a partir de) os teóricos nos quais nos amparamos, dentre eles Vygostky, que esse desenvolvimento não só se realiza em contextos “naturais” de interação social, mas também pode ser desencadeado, sob o enfoque das capacidades, em contextos “institucionalizados”, como a escola, em que a reflexão sobre os fenômenos do mundo, dentre eles o uso da linguagem, pode ser aprofundada e ampliada a fim de que se propicie uma extensão do poder-agir no mundo. Nessa direção teórica, veremos que o texto é a materialização desse agir humano e que a necessidade de uma atenção central, analítica e mais detalhada sobre esse instrumento semiótico em sala de aula é a preparação linguística mais eficaz para a educação básica de um modo geral.

Por fim, essas reflexões, embasando teoricamente contextos de ensino de língua, permitem um olhar criterioso sobre a amplitude do objeto de ensino nessas aulas e, por conseguinte, sobre os usos linguísticos que os alunos fazem em sala, como lugar social legítimo, e em outros contextos sociocomunicativos.

1.2 A especificidade das atividades e ações de linguagem

Na seção anterior, observamos, a partir da discussão de perspectivas teóricas, como o ISD ratifica que o uso social da linguagem é responsável em essência pelas transformações psicológicas do homem. Logo, pudemos considerar quantos aspectos mobilizamos ao resgatar para a sala de aula usos de linguagem. Verificou-se também, mesmo a partir de uma exposição inicial, como a atividade de linguagem *em suma* se apresenta complexa, ampla e, portanto, necessitada de tratamento que ultrapasse uma área específica das Ciências Humanas/Sociais. Isso porque, ao utilizá-la socialmente, cada pessoa teria que mobilizar aspectos cognitivos, psicológicos, linguísticos e sociais na sua execução. E é por essa ótica, por conseguinte, que o ISD costuma ser interpretado como uma teoria ousada, pois recorre às contribuições de diversos campos de estudo, vivendo em essência a interdisciplinaridade científica, na busca de aprofundar o conhecimento acerca do fenômeno comunicativo na vivência humana.

Antes de ilustrarmos outras noções teóricas pertencentes aos eixos de estudos interacionistas sociodiscursivos que serão por nós resgatados a fim de elucidarmos ainda mais o propósito deste trabalho, cabe delimitarmos qual seria o conceito de língua e o de linguagem do ISD, os quais serão guias impreteríveis das discussões seguintes.

Objetivamente, a noção de linguagem, na esfera humana, que permeará esta seção e os demais capítulos é a de um modo de comunicação de caráter agentivo, interativo, semiótico e social. Quanto à língua, conforme Bronckart (1999, p.69. Grifo do autor), “apresenta-se como estando baseada em um código ou um *sistema*, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal”. Verifica-se, através do exposto, a concepção de língua como meio semiótico, sígnico através do qual as pessoas podem se intercompreender socialmente. Fica clara, ainda, a sustentação saussureana desse conceito com base no fundamento de sistema de regras. Nesse ponto, cabe frisar que Bronckart, anos depois, revisita estudos de Saussure, a fim de esclarecer a pertinência dessa visão no núcleo epistemológico do ISD, que retomaremos mais adiante, ratificando as opções tomadas.

Além dessa delimitação, cabe demonstrar também, simplificadamente, já que também esmiuçaremos em tópicos subsequentes, a relação desses conceitos com a noção de texto, do qual começaremos a falar com mais afinco. Há, inevitavelmente e por questão de essência, uma “relação entre A LÍNGUA, como sistema semântico-sintático autônomo (*context-free*), e os textos, como entidades em relação de interdependência com seu contexto acional e social.” (BRONCKART, 1999, p.14. Grifo e destaque do autor), pois “os textos e/ou discursos são as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humanas”. (Ibid., p.14). Em outras palavras, só temos acesso ao uso da língua através dos textos em circulação social.

Visando estudar e elucidar qual seria o caráter distintivo dessas ações de linguagem humanas (atividades de linguagem) que são materializadas em textos frente aos outros tipos de atividades humanas realizadas socialmente, Bronckart e o grupo de Genebra recorrem, dentre outros teóricos, a Anscombe e a Habermas.

Anscombe (1957 *apud* BRONCKART, 2006), quando teoriza a diferença entre “acontecimento” e “ação”, utilizando, como exemplo, as sentenças “duas telhas caem do telhado por causa do vento” e “fiz cair duas telhas do telhado para danificar o automóvel da vizinha que detesto”, afirma, nas palavras de Bronckart (2006), o caráter interventivo como diferencial. Enquanto a primeira sentença pode ser elucidada por uma explicação causal de seus fenômenos, a segunda necessita de uma hermenêutica (RICOUER, 1986 *apud* BRONCKART, 2006) que considere a amplitude de sua realização e não apenas relações visivelmente comportamentais. Ele entende, portanto, que:

Esse enunciado [o segundo] também descreve uma intervenção humana no mundo: um organismo dotado de capacidades de representação desencadeia o acontecimento (*faz cair*) e essa intervenção parece ser, ao mesmo tempo, determinada por uma representação da vizinha (*detestada*) e por uma representação do efeito desse acontecimento (*o automóvel será danificado*). É essa intervenção no mundo que define a ação, sequência organizada de acontecimentos que podem ser atribuídos a um agente (organismo dotado de capacidades de ação), a quem pode ser atribuído um motivo (ou uma razão para agir: *eu detesto minha vizinha*) e uma intenção (uma representação do efeito). (BRONCKART, 2006, p.47. Grifos do autor)

Destacando desse trecho palavras centrais para o ISD e para a discussão a que nos propormos neste trabalho, teríamos “**organismo dotado de capacidades de representação**”, “**agente**”, “**motivo**” e “**intenção**”. A elucidação que o autor possibilita a Bronckart e que pôde ser também aprofundada pelas contribuições de Habermas (1987) é de que a especificidade desse tipo de ação mobiliza a unidade humana (**agente**), pois, por um lado, retrata um caráter social, porque é forma de agir no mundo, e, por outro, o caráter psicológico, porque é uso consciente (**motivo e intenção**) de apropriações e representações sociais (**capacidades**).

Contudo, antes de partir para a discussão e explicação dos termos destacados, entendamos a percepção de que, mesmo que haja essa atividade de linguagem comum à espécie humana como um todo, cada uso linguístico socialmente é único em si, não repetível e, por isso, não considerado geral, mas visto, em exato, como uma situação particular executada por uma pessoa em específico, ou por um determinado agente, como costuma denominar o ISD. Em outras palavras, significa que, refletindo essa relação do geral para o particular e trazendo estudos a respeito, o grupo de Genebra traz uma diferença de denominação que foi capaz de elucidar mais adiante certos aspectos do agir comunicativo, como também é conhecido, pelas influências teóricas de Habermas (1987), o agir de linguagem.

Trata-se da distinção entre atividade e ação, como relacionou Bronckart:

do mesmo modo que a atividade social em geral pode ser tomada sob o ângulo psicológico da ação, a atividade de linguagem também pode ser tomada, sob o mesmo ângulo, como **ação de linguagem**, imputável a uma agente, e que se materializa na entidade empírica que é o **texto** singular. (BRONCKART, 1999, p. 39. Grifo do autor)

Há, desse modo, uma dialética entre o organismo social e o ser único, indicando que, na esfera coletiva (atividade), existem pequenas porções-unidades (ações) de atividades individualmente realizadas com a consecução do pensamento consciente, ou seja, com a intervenção reguladora da linguagem, fruto de uma socialização interativa e semiótica. Logo, seria essa ação de linguagem que implicaria um agir comunicativo no mundo, deliberando ao homem o papel de **agente** e não de sujeito da situação sociocomunicativa, justamente pela intervenção consciente, protagonizada e direcionada no coletivo.

Segundo Souza,

esse conceito do agir de linguagem favorece a interpretação do agir do homem no contexto, sempre localizado no tempo e no espaço, constituído de um amálgama de atividades sociais (história, cultura, trabalho, economia etc.) e de atividades individuais (pensamento consciente e subjetividade). (SOUZA, 2007, p.170)

Por esse caminho, enfatiza-se que, mesmo em um único **agir** ou em uma única **ação**, estaríamos, como seres sócio-históricos, sempre em contato interativo com as condições mais generalizadas nas quais nos encontramos, as convenções, representações, pois, segundo Habermas, “a atividade de linguagem é, ao mesmo tempo, constitutiva da atividade social e dos mundos formais que constituem seu contexto” (BRONCKART, 2006, p.51). Isto é, a atividade de linguagem é composta tanto pelo contexto físico-social quanto por representações.

Se tentarmos aproximar essa discussão do que efetivamente nos propomos neste trabalho, entenderemos que cada aluno, ao textualizar uma ação de linguagem, estaria em constante interação com a atividade de linguagem coletiva, possibilitado pelas particularidades de apropriações e **representações** do que seja língua, contexto, tema, interlocutor, normas, restrições e tempo, por exemplo. Em outras palavras, a partir dos chamados mundos formais, teorizados por Habermas. Segundo esse autor, cada aluno, utilizando nosso campo de discussão, estaria, nesse contexto, mobilizando conhecimentos sobre seu meio físico (mundo objetivo), sobre seu meio social (mundo social) e sobre sua subjetividade (mundo subjetivo).

O autor indica que, no agir comunicativo no mundo ordinário, nos contextos reais, estaria imbricado o “agir teleológico”, que retoma representações de um mundo objetivo, no qual seriam reconhecidos aspectos físicos como presença, existência,

espaço, tempo; o “agir regulado por normas”, que retoma representações de um mundo social com o reconhecimento de aspectos que dizem respeito a organizações sociais como papel desempenhado, função, instituição, efeitos; e o “agir dramático”, que retoma representações de um mundo subjetivo, no qual seriam reconhecidos aspectos pessoais como “pensamentos, desejos, sentimentos, vivências” (BRONCKART, 2006, p. 71). Assim, esses diversos mundos seriam espécies de representações do agente, ou seja, maneiras de ele captar organizações e coordenadas que o circundam e o influenciam na realização textual (BRONCKART, op.cit.; SOUZA, 2007).

Bronckart irá entender, então, que esses mundos, a partir do momento que são semiotizados pela linguagem via representações do agente, pela inscrição em uma língua natural, assumem uma forma não mais externa ao agente, mas interna, constituindo-se em mundos discursivos pelo material-signo que os envolveria psicologicamente. Por sua vez, eles também são captados no texto pelos chamados tipos discursivos, sobre os quais não apresentaremos maiores detalhes pelo foco que delimitamos, mas que podem ser melhor compreendidos nas obras aqui já citadas (BRONCKART, 1999, 2006). Enfim,

Esses mundos [os discursivos] são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos das atividades humanas. (BRONCKART, 1999, p.151)

Haveria, como dissemos no início dessa seção, capacidades envolvidas para a realização desse agir e para que essas representações fossem realmente efetivadas pelo agente. E é por essa questão que exporemos o lugar do termo “capacidade” na visão do Interacionismo Sociodiscursivo, até mesmo porque é exatamente neste ponto que a perspectiva linguístico-discursiva que focalizamos aparece e que a discussão didática encontra seu eixo norteador na teoria.

Cristovão (2007), a partir do texto “Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação”, enfatiza a importância da noção de capacidades de linguagem na teoria sociointeracionista, mais precisamente quanto a contextos de ensino de língua: “No quadro do ISD, considera-se que, em relação à linguagem, aprender a ler e produzir textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem” (CRISTOVÃO, 2007, p.

262). Estas seriam, basicamente, de três espécies: as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. Vejamos a explicação detalhada da autora sobre essas noções teorizadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

As **capacidades de ação** possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação.

.....

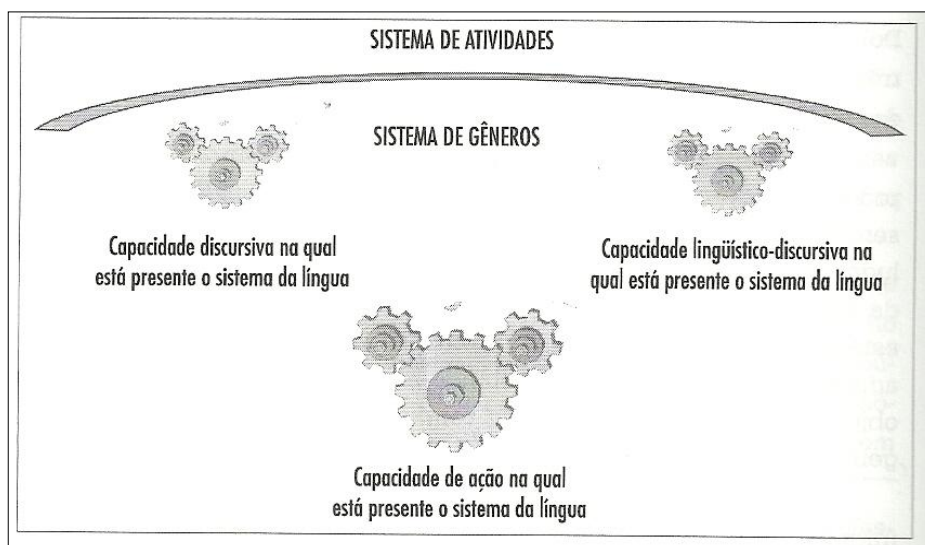
 As **capacidades discursivas** possibilitam ao sujeito escolher a infra-estrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

As **capacidades linguístico-discursivas** possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: (i) as operações de textualização, que incluem a conexão, a coesão nominal e a verbal; (ii) os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; (iii) a construção de enunciados, oração e período; (iv) e, finalmente, a escolha de itens lexicais. (CRISTOVÃO, 2007, p.263)

Entende-se, portanto, que, para a consecução de uma ação de linguagem, o agente teria que mobilizar todas essas diferentes capacidades, íntima e estreitamente inter-relacionadas. Em outras palavras, ele teria que retomar aquelas representações que deram origem aos mundos discursivos, direcionando-as à produção verbal na qual está inserido. O que ainda consideramos e gostaríamos de frisar é que estaria no nível das capacidades linguístico-discursivas, ou seja, de mobilizações do sistema da língua, a responsabilidade de dar visibilidade a essa ação. Seria a partir dessa capacidade em específico que poderia ocorrer a materialização de todo o agir comunicativo e a visibilidade desse agir ao outro agente da interação.

Percebemos, no decorrer da leitura, que Cristovão (2007) corrobora e justifica essa importância por uma espécie de sistema de engrenagens, o qual representaremos, aqui, exatamente como se encontra no texto original onde este ponto da discussão sociointeracionista encontra-se embasado.

FIGURA 1: SISTEMA DE ENGRENAGENS (CRISTOVÃO, 2007, p.264)



Trazemos apenas uma das duas considerações que Cristovão fez sobre a representação, porque é a que mais se aproxima da discussão que queremos encaminhar: “assim, em nossas interações, produzimos textos que pertencem a um gênero textual que nos faz mobilizar capacidades de linguagem, as quais se ancoram na linguagem e se materializam em um sistema da língua.” (CRISTOVÃO, 2007, p.264). Nesse sentido, a pertinência do sistema de engrenagens está não só em continuar refletindo o tratamento descendente do ISD sobre os fatos da linguagem - das interações às materializações -, mas também em afirmar a presença do sistema da língua permeando todas as capacidades. Esse ponto tem grande relevância se pensarmos que, em contextos de ensino de língua, o conhecimento linguístico, gramatical ainda tem sido abordado de forma abstrata, indo de encontro ao que ocorre na sua realização social, ou seja, sua inter-relação com outros aspectos do agir comunicativo, tais como: contextos de produção, conteúdo temático, interlocutores, objetivos comunicacionais, tipos de textos e discursos.

O que a autora ainda acrescenta, ao final de sua abordagem, é o que enfatiza tanto sua visão, quanto a nossa: “o sistema da língua é constitutivo das capacidades de linguagem e absolutamente necessário para seu funcionamento. Ele é um meio e um objeto de ensino (ensinamos com o sistema da língua o seu próprio uso) e não um fim em si.” (CRISTOVÃO, op. cit., p.265). É nesse ponto que destacamos o caráter das capacidades lingüístico-discursivas na ação de linguagem e nos contextos de ensino de língua. No entanto, como bem aponta Cristovão a esse respeito:

Para que o conhecimento gramatical que compõe o sistema da língua estivesse articulado às capacidades de linguagem, seria necessária a exploração contextualizada dos elementos linguísticos – relacionados às operações de textualização (conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e aos elementos que marcam as escolhas lexicais, por exemplo. (CRISTOVÃO, 2007, p.267)

É nessa diretriz de contextualizar os elementos linguísticos que buscamos construir nossas propostas de ensino de gramática de cunho epilinguístico, apresentadas mais adiante no quarto capítulo e baseadas nas análises das produções textuais constituintes do *corpus*.

1.3 Gênero, texto e mecanismos de textualização

Assim como anunciamos logo nas primeiras palavras da seção anterior, Bronckart (2007) fez uma releitura da obra de Saussure, em particular, de seus cursos e manuscritos, só tardiamente encontrados e revelados, se tivermos por comparação o “Curso de Linguística Geral” (CLG), publicado em 1916, escrito por Bally e Séchehay, com base nos ensinamentos saussureanos. Dessa releitura, o que cabe apontar aqui é que ela ocorreu com a intenção de compreender a relação existente entre linguagem, línguas naturais e língua como sistema, mas teve como consequência maior o reconhecimento de semelhantes considerações sobre a natureza da língua entre Vygotsky, Volochinov, Bakhtin e uma face de Saussure ainda não muito acolhida pela comunidade acadêmica de um modo geral.

Para além da conceituação de língua como sistema, largamente divulgada quando se fala da teoria saussureana, Bronckart conseguiu reconhecer, nos escritos do autor, três acepções de língua a partir das quais a presença de Saussure no ISD se fez mais que justificada e exata. Vejamos:

1. A língua como realidade ontológica única: uma só roupa e movimento perpétuo, o que Saussure chama, na última aula do *Curso III*, de *língua evolutiva*.
2. A língua como organização de formas, tal como é *vivida pelos sujeitos falantes* em uma determinada época, que o autor chama, na mesma aula, de *língua estática*.
3. A língua tal como é reconstruída pelo trabalho de *abstração/generalização* do lingüista. (BRONCKART, 2007, p.27. Grifos do autor)

Esse olhar de Saussure não anula o que dele conhecemos sobre o que é língua, mas o amplia. Acrescentar à noção de sistema de regras uma reflexão ontológica possibilita também uma apreciação sobre o fenômeno da linguagem no homem e deste no mundo sob um prisma descendente, assim como costumam proclamar Bakhtin (1992), Volochinov (1995) e o próprio Vygotsky (1989) em seus procedimentos de raciocínio científico (da realidade abrangente para a estrita).

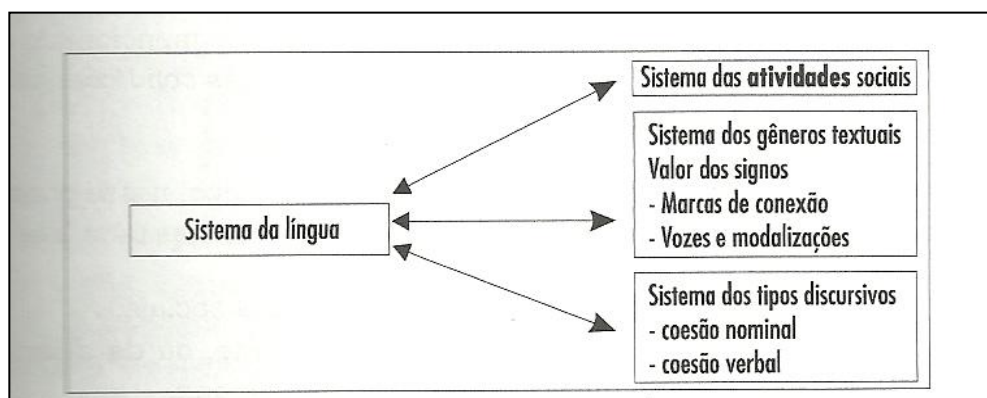
Como indicou Bronckart (2007), o projeto saussureano contemplava, ainda que de modo inicial, uma dimensão textual-discursiva das formas linguísticas, que foi interrompida em seu desenvolvimento pela doença do teórico, mas que se comprova pelas revisitações atuais às notas e aos manuscritos não publicados ainda por não revelarem um pensamento pelo menos unificado para uma exposição coletiva coerente.

Dentre os complementos observados à visão primeira de sistema de língua, está a consideração da unidade “texto” nos estudos saussureanos, como mostra a nota a seguir, e que, segundo Bronckart (2007, p.39), “seria o próximo tema a ser tratado” na teoria, conhecida hoje como estruturalista.

Antes de tudo não devemos abandonar o princípio de que o **valor de uma forma** está todo inteiro **no texto** em que a tomamos, quer dizer, no conjunto das circunstâncias morfológicas, fonéticas, ortográficas, que a cercam e a esclarecem. (GATIER & BALLY, 1922 *apud* BRONCKART, 2007, p.36. Grifos do original)

A metáfora do jogo de xadrez parece se repetir, reiterando o raciocínio saussureano de peças interdependentes dentro de um sistema. Aliás, percebe-se um compartilhamento, embora com diferentes articulações e naturezas, de uma “perspectiva inter-sistêmica”, como nomeia Bronckart (2007), entre o ISD e Saussure, assim como entre os demais autores citados no início dessa seção. Para o ISD, os sistemas inter-relacionantes funcionariam segundo demonstra a figura abaixo, que remonta àquele sistema de engrenagens de Cristovão (2007) apresentado anteriormente.

FIGURA 2: INTEGRAÇÃO ENTRE SISTEMAS NA AÇÃO DE LINGUAGEM
(BRONCKART, 2007, p. 39)



O que Bronckart (2007) deixa claro e Cristovão (2007) retoma, como demonstramos, é a dialética existente entre os diversos sistemas envolvidos na ação de linguagem e o sistema da língua. Renova-se, na verdade, a partir dessa tese, que a semiotização dos mundos pelo agente, ou seja, a incorporação de representações está presente na constituição de todas essas dimensões; até mesmo porque “a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42. Grifo do autor).

Nesse ínterim, em que tanto a linguagem como a língua são compreendidas no quadro de uma socialização humana, Bronckart (1999) argumenta a necessidade de outros conceitos para o entendimento desse tipo de agir, sintetizados na citação abaixo, os quais começam a afunilar as questões do ISD, naquela abordagem descendente já mencionada:

Chamamos de **texto** toda a unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, op. cit., p.75. Grifos do autor)

Esses gêneros, por sua vez, carregam e revelam os domínios de atividades humanas a que estão ligados, como bem postulou Bakhtin (1992). E foi esse olhar da questão que ajudou Bronckart (1999) a trazer para o ISD uma noção de unidade linguística para além daquela a que Saussure chegou a prover no que diz respeito ao

CLG. Isto posto, resgatamos, a partir da fala de Schneuwly (1994 *apud* BRONCKART, 1999), a importância dessa concepção de gêneros discursivos de Bakhtin, que, no ISD, se opta pela denominação “gêneros de texto”, no âmbito do que vem se entendendo por realizações linguísticas.

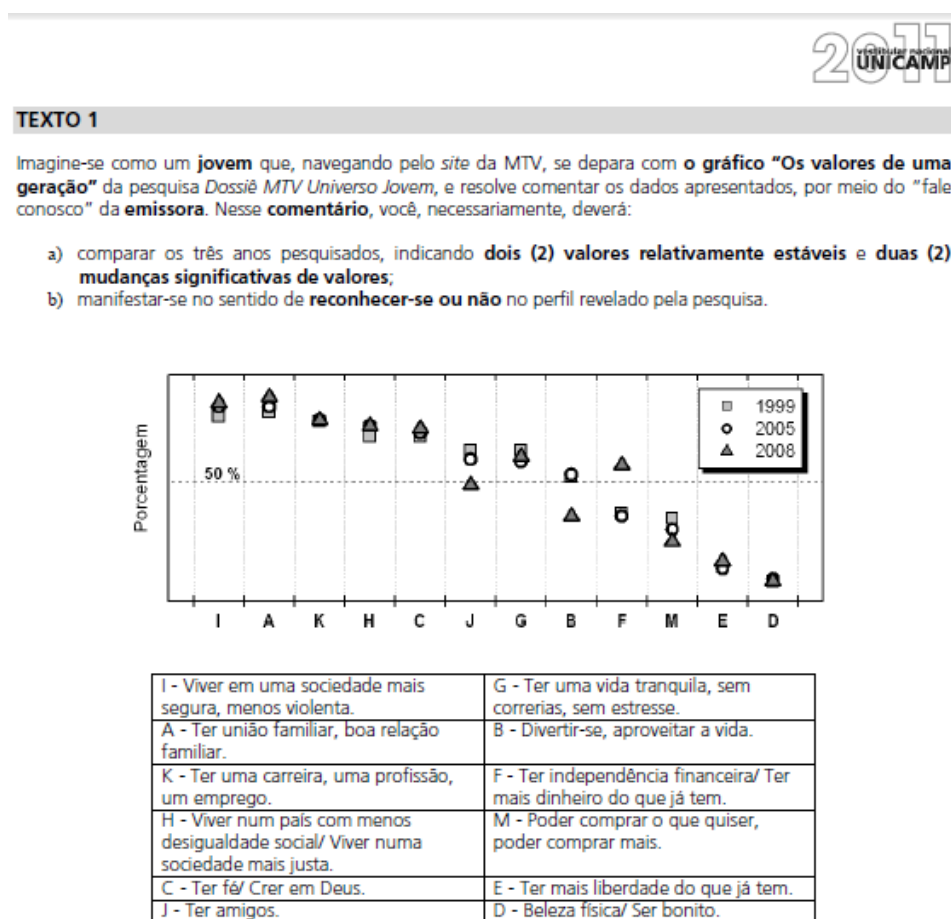
De acordo com o que Schneuwly (1994b) já sustentou, os gêneros são *meios* sócio-historicamente construídos para realizar os *objetivos* de uma ação de linguagem; em termos marxistas, são, portanto, **instrumentos**, ou *mega-instrumentos* mediadores da atividade dos seres humanos no mundo. (BRONCKART, 1999, p.103. Grifos do autor)

Antes de prosseguirmos, levantando outros pontos para a compreensão do fenômeno languageiro, fazemos aqui uma pausa, pela necessidade visível de esclarecer a relação entre a noção, especificamente, de gênero de texto que estamos expondo e o *corpus* que compõe nossa investigação, sob pena de incorrermos em incoerência às vistas do leitor. Mesmo sabendo que as produções textuais que fizeram parte de nossas análises, a saber textos de candidatos ao Processo Seletivo Seriado 2012 para a Universidade Federal da Paraíba, provieram de propostas não embasadas (veremos mais adiante) na concepção explícita dos gêneros textuais que fazem parte da esfera social cotidiana, como cartas, editoriais, artigos de opinião, colunas, entre outros, consideramos a espécie de texto que manejamos como um gênero textual do domínio escolar: a referida redação.

Chegamos a esse entendimento na medida em que concordamos com o pensamento de Schneuwly (2004, p.24), segundo o qual “uma situação só pode ser concebida, conhecida como situação (...) de ação de linguagem de um certo tipo, na medida em que um gênero está disponível”. Poderíamos dizer que os textos desses processos seletivos não constituem uma ação de linguagem? Pelo contrário, reconhecemos que temos, a partir dos textos investigados, a materialização legítima de uma situação de ação de linguagem a que todo estudante é exposto e na qual é inserido socialmente se quiser ingressar em alguma instituição de ensino superior. O candidato protagoniza uma ação, porque tem para executá-la um motivo (passar no vestibular), uma intenção (falar sobre a proposta indicada) e as capacidades e representações de que se apropriou sócio-historicamente acerca do que é produzir um texto para uma comissão avaliadora de vestibular e do que necessita para isso: normas linguísticas, regras da prova etc.

Poderá haver objeção a essa ideia, na medida em que esses próprios textos são considerados na ordem das tipologias. E é, nesse sentido, que concordamos com a grande contribuição da noção de gênero nesse contexto, retirando dessas propostas as três únicas opções textuais tradicionalmente disponíveis: narrar, descrever ou dissertar; trazendo, em contrapartida, uma gama de situações de linguagem, com perfil de interlocutor, lugar de atuação, intenções interlocutivas, papel a desempenhar, entre outros aspectos, que visam a exigir de um futuro universitário o conhecimento de um leque maior de textos que circulam na sociedade. Observemos abaixo, como exemplo, o tipo de proposta de redação que vem sendo requerida pelo vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp):

FIGURA 3: PROPOSTA DE PRODUÇÃO NA PERSPECTIVA DOS GÊNEROS TEXTUAIS¹⁵



¹⁵Fonte: <http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/F1/f12011SX.pdf>. (Acesso em 15/10/2012) Cabe ainda esclarecermos que o exemplo de proposta foi retirado do processo seletivo da UNICAMP e não no da UFPB, porque ainda não conseguimos observar a apropriação, por parte dessa última, da perspectiva dos gêneros textuais, como aqueles que circulam em diversidade socialmente.

Para fornecer uma situação de ação de linguagem ao candidato, o locutor da proposta sugere “Imagine-se como um **jovem...**”, dando todas as coordenadas necessárias ao agir comunicativo pedido que se quer real. Cabe frisar, retomando nossa discussão, que, mesmo presentes em contextos reais, esses diversos gêneros são naturalizados¹⁶, quando nessa circunstância avaliativa, isto é, não efetivam exatamente suas finalidades comunicativas: “O aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do “como se”, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2004, p.65), ou, em nosso contexto, com fins de aprovação ou não de um candidato.

O que queremos discutir, então, é que há, em essência, um gênero textual do domínio didático que visa essencialmente analisar, avaliar, pontuar, verificar o poder argumentativo do agente-candidato, a progressão temática que ele implementa em um texto, os recursos linguísticos que ele utiliza, entre outros critérios e não exatamente se o agente-candidato irá incentivar o interlocutor (avaliador), a partir do gênero que utilizar, a comprar, a vender, a mudar de opinião, a se informar, como costumeiramente poderia ocorrer em situações comunicativas reais. Assim, na proposta da Unicamp, há um espaço para o intergênero: o gênero escolar incorpora um gênero da esfera social, mas ainda com fins de aprendizagem.

No nosso *corpus*, em que os agentes-candidatos não foram orientados para a execução de nenhum gênero social, consideramos o agir de linguagem deles na forma de um gênero escolar, por uma perspectiva mais ampliada. Não podemos inferir apenas a existência de um texto de opinião, do tipo dissertativo, porque, a partir do ISD, isso se caracterizaria como um tipo de discurso, pertencente ao nível da infraestrutura do folhado textual, conceito este que adiante será explicitado mais detalhadamente. Em linhas gerais, categorizá-lo dessa forma é considerar apenas uma de suas dimensões constituintes, a discursiva, e não todo o seu enquadramento multidisciplinar. Como exemplares de um gênero escolar, usando uma terminologia de Schneuwly (2004), os textos constituintes do nosso *corpus* teriam a admissão de categorias como agente

¹⁶ Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.65), mesmo que os gêneros que circulam socialmente sejam levados para os contextos educacionais eles já não mais estarão cumprindo seus propósitos comunicacionais originais, mas sendo essencialmente “objetos de ensino-aprendizagem”. Cabe ainda esclarecermos que o exemplo de proposta amparada na perspectiva dos gêneros foi trazido da UNICAMP e não

(candidato), interlocutor real (avaliador), motivos (aprovação ou não no processo) e intenções (escrever o máximo que puder sobre a temática proposta).

Que fiquem esclarecidas as posições, diferentes, mas não opostas que tomamos em nossas reflexões: primeiro, a situação não pode, por ser avaliativa, ser negligenciada como uma ação de linguagem, até porque, mesmo sem parâmetros mais concretos de estrutura composicional, a não ser o triângulo – introdução, desenvolvimento, conclusão –, o gênero escolar parece ter se firmado e o tom ou mesmo a linha dos textos produzidos em vestibulares mais tradicionais (quanto a essas novas concepções textuais) recorrem a esse modelo, sendo reconhecido, quando novos agentes precisam nessa situação se encontrar. Em segundo lugar, partilhamos da convicção de que há muito mais produtividade quando naturalizamos (SCHNEUWLY, 2004) gêneros da esfera cotidiana para esses contextos avaliativos do que quando apenas mantemos o arcabouço de um gênero escolar, pois estaríamos observando o agente falando de várias esferas sociais e não só da própria, de candidato.

Feito o esclarecimento, passemos ao entendimento, mesmo já tendo pontuado anteriormente, do que consideramos exatamente “texto”, quando imbuídos pela perspectiva sociointeracionista discursiva. Para tanto, trazemos duas definições de Bronckart (1999) para maior esclarecimento:

- “a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer *produção de linguagem situada*, oral e escrita.” (BRONCKART, 1999, p.71. Grifo do autor)
- “a noção de texto designa **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (Ibid., p.71. Grifo do autor).

Mesmo tendo clara essa noção, o ISD, na sua perspectiva descendente, procura, ainda assim, atestar como se efetiva a organização intratextual. E é a partir dessa necessidade que cria a noção de folhado, adotada pelos que se orientam por essa epistemologia. Trata-se da composição textual formada por três camadas inter-relacionadas e também hierarquicamente dispostas: os mecanismos enunciativos, na superfície textual; os mecanismos de textualização, fazendo a mediação entre os níveis das extremidades; e a infraestrutura geral, se situando numa camada mais profunda, como esclarece o excerto a seguir:

Os mecanismos de textualização, em particular as séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para *marcar* ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discursos e, eventualmente, seqüências); portanto, pressupõem essa organização mais profunda que chamamos de *infra-estrutura*. Quanto aos *mecanismos enunciativos*, na medida em que parecem pouco dependentes da linearidade do texto (a distribuição das *modalizações*, por exemplo, é quase independente da progressão do plano de texto), podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. (BRONCKART, 1999, p.119-120. Grifos do autor)

Há nesse olhar sobre o texto a recuperação de toda a amplitude que o envolve antes da textualização e estaria aí um dos maiores pontos fortes dessa estrutura: evidenciar que todos os aspectos psicológicos e sociais envolvidos no agir de linguagem se encontram materializados linguisticamente na unidade textual e, de acordo com as camadas, reconhecíveis e recuperáveis.

Como indicado, na superfície textual, estariam os mecanismos enunciativos, ou seja, aqueles implementados pelo agente para indicar seus próprios posicionamentos, avaliações sobre o que se propôs a dizer, ou seja, sobre o conteúdo temático (cf. BRONCKART, 1999). Diz-se que não acompanha a linearidade do texto justamente porque pode ocorrer em qualquer ponto textual por motivos e necessidades sócio-subjetivas e não por determinações do gênero ou de porções textuais e formais menores.

A infraestrutura, por sua vez, carregaria a metáfora da sustentação por ser formada “pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas seqüências que nele eventualmente aparece” (BRONCKART, op.cit., p.120). Neste nível, então, o agente estaria preocupado em como organizar o conteúdo temático, o que dizer e que pontos dizer de todas as representações que ele tem a respeito (**plano geral**); além também de estudar como dar forma a esse conteúdo, a partir de segmentos narrativos, teóricos, interativos ou expositivos (**tipos de discurso**), articulando-os (a partir de discursos diretos, indiretos, encaixamentos, fusões etc.); e, por fim, em que seqüência deixar todo o conteúdo temático que tem a dizer (**seqüências**).

Na mediação disso tudo, estariam os mecanismos de textualização que, “fundamentalmente articulados à linearidade do texto, explicitam, tendo em vista o destinatário, as grandes articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto”

(Ibid., p.122). Seriam os mecanismos que o agente realiza para dar conexão (organização sintática), coesão nominal (introdução, retomada e substituição de temas/nomes) e coesão verbal (hierarquia e ideia temporal) ao que diz. Em outras palavras, para dar coerência ao próprio texto.

Entendemos que é exatamente na mobilização desses últimos mecanismos que a continuidade linguístico-textual recebe maior afinco em uma produção e que a exploração dos recursos da gramática da língua ocorre em maior amplitude. É por essa razão que, na observação das dificuldades de textualização dos agentes-candidatos, iremos focalizar especificamente a mobilização dos mecanismos de textualização do folhado textual.

Sintetizando o que dissemos, então, neste capítulo, teríamos que

a semiotização dá lugar ao nascimento de uma **atividade** que é propriamente **de linguagem** e que se organiza em **discursos** ou em **textos**. Sob o efeito da diversificação das atividades não verbais [*non lagagières*] com os quais esses textos estão em interação, eles mesmos diversificam-se em **gêneros**. (BRONCKART., 1999, p.35. Grifos do autor)

Por isso, “o ISD reforça a centralidade da ação de linguagem – e particularmente da ação significativa – nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal.” (MATENCIO, 2007, p. 57); o que viemos dizendo até o presente momento sobre a necessidade desse resgate ontológico, psicológico e sociológico para a temática que selecionamos a investigar.

Por fim, e já antecipando a temática do próximo capítulo, que tece discussões sobre a noção de gramática, sistema da língua, enfatizamos a importância dessas discussões para o processo de textualização que “envolve tanto o planejamento de ações situadas em uma atividade quanto o recurso a elementos languageiros que possam concretizá-las” (Ibid., p.57), elementos esses que constituem a gramática de toda língua.

2. LÍNGUA, GRAMÁTICA E TEXTO: AS INTERFACES NO ENSINO

Buscamos, neste capítulo, discutir como gramática e texto, constituintes da língua, estão sendo ou podem ser considerados e abordados no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Observar até que ponto essas noções se aproximam e se distanciam em nossas salas de aula permite que se compreenda a triangulação do “que”, “como” e “para que” se tem reservado alguns momentos da educação básica para a abordagem dessa disciplina. Será que essas concepções estão articuladas na disposição curricular? Ou estariam elas articuladas na metodologia? Aliás, seriam elas passíveis de articulação?

De alguma forma, essas questões já foram comentadas na introdução deste trabalho, mas aqui, sistematizadas, poderão indicar qual o caminho e as escolhas que fizemos para abordar os textos do *corpus* e construir nossas propostas de atividades.

Iniciaremos com uma concisa retomada histórica da disciplina de LP, seus enfoques e contextos sócio-históricos, a fim de corroborar a importância de se ter uma visão mais global da situação de ensino para poder nela intervir de maneira significativa. Em seguida, discutiremos o lugar da gramática no ISD, com o objetivo de localizar nossa pesquisa no arcabouço da teoria e mesmo incitar discussões a esse respeito. E, por fim, apresentaremos um leque mais abrangente sobre as diversas concepções de gramática possíveis quando se considera o sistema da língua e as abordagens de ensino cabíveis a elas.

Toda nossa discussão terá como fim o que se tem como objetivo para o Ensino Médio atualmente:

O ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão lingüística, sua capacitação como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 2002, P.55)

2.1 O ensino de língua portuguesa no ensino médio

A disciplina Português, como bem explicitou Magda Soares (2000) em uma retomada histórica, sempre incorporou diversos conteúdos (retórica, poética, estilística, oratória, latim), quando em ambiente escolar, que indicavam seus fins requeridos socialmente. Ou seja, o “o que”, o “como” e o “para quê” se ensinava língua refletiam, e vem refletindo, o que se exigia desse ensino nos eixos sociais. Em algumas épocas, por exemplo, ir à escola aprender Língua Portuguesa (doravante LP) representava *status* de boa família e formação burguesa; em outras, apenas instrumentalização social com fins trabalhistas. O fato é que, de alguma maneira, essas mudanças teórico-didáticas na disciplina têm espelhado tanto os momentos histórico-sociais, quanto o desenvolvimento de teorias que vêm surgindo e se firmando no tocante ao estudo da língua e ao seu ensino.

Nesse contexto, duas das épocas mencionadas por Soares (2000) merecem destaque para elucidar a dialética de que estamos falando no contexto brasileiro: os anos 1970 e os anos 1980. Assim que deflagrada a ditadura militar de 1964, houve uma verdadeira corrida à transformação para moldar a sociedade do período aos valores e necessidades militares, que, dali em diante, se fariam vigentes e únicos. Dentre as mudanças empreendidas, está a que reformulou a educação como um todo e, portanto, a disciplina de LP também.

A própria denominação da disciplina foi alterada: não mais Português, mas Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais desse grau, que passa a ser Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico, e reforçando-a, surge nos anos 70, como quadro referencial para a análise da língua, transposta da área dos meios eletrônicos de comunicação, a teoria da comunicação. A concepção de língua como sistema, prevalente até então no ensino de gramática, e a concepção da língua como expressão estética, prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética e, posteriormente, no estudo de textos, são substituídas pela concepção da língua como comunicação. (SOARES, 2000, p. 6)

O resultado desse novo enfoque foi uma exploração bastante ampliada do estudo de textos na disciplina, não mais apenas recolhidos da boa literatura, mas advindos dos variados contextos sociais. Queria-se promover o desenvolvimento do uso da língua, da

comunicação dos indivíduos e, para tanto, os textos verbais e não verbais assumiram posição de destaque. Em contrapartida, a gramática, como vinha sendo explorada ao longo dos anos, em relação a essas finalidades comunicativas, parecia ter perdido força significativa. Nos livros didáticos, por exemplo, ela “é minimizada – aliás, foi nesse período que surgiu a até então impensável polêmica sobre ensinar ou não ensinar gramática na escola fundamental” (SOARES, 2000, p.6).

Os anos 1980, por extensão, chegaram com a redemocratização do país e com diversas resenhas sobre a situação de ensino de língua vigente. Segundo a autora, é nesse momento que as teorias linguísticas realmente passam a influenciar os contextos escolares e apresentar outra visão de gramática, não restrita ao teor prescritivo como até o momento:

A vertente da Linguística Textual vem ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase (tais como a correferência, a pronominalização, a relação tópico-comentário, as relações entre frases, etc.). (Ibid., p.7)

Fica claro, a partir do exposto, que o objeto de ensino de Língua Portuguesa sempre esteve em estreita relação com as concepções e valores vigentes em cada contexto sócio-histórico. E, compreender nossa função de professores, dentro dessa ótica, é ter o crivo de pontuar também nosso contexto atual no que concerne a essas relações, seja a partir das finalidades sociais que tem hoje o ensino da disciplina, seja a partir das necessidades mais visíveis entre os alunos no uso da linguagem. Fazer esse exercício sócio-histórico é, segundo Bronckart (1999), uma postura mais que coerente quando se pensa em articular mudanças, reformas ou renovações didáticas:

Como já sustentamos anteriormente (cf. Bronckart e Schneuwly , 1991b), qualquer intervenção didática implica, em primeiro lugar, a consideração da situação de ensino de uma matéria, isto é da histórica de onde ela provém, assim como a consideração das restrições atuais do sistema escolar em que essa situação se insere. A história das práticas escolares assim como as representações dos agentes do sistema (pais, professores, alunos) ainda continuam profundamente marcadas pela concepção representacionista da linguagem discutida acima. Nenhuma reforma didática pode pretender modificar, logo de início, esse estado de coisas; ao contrário, deve com ela se articular”. (BRONCKART, 1999, p.87)

Além disso, podemos presumir que, enquanto em algumas épocas o estudo do texto recebia foco escolar, em outras, era o estudo gramatical que alcançava ênfase, em um constante entrave teórico-didático que acarretava uma separação conceitual entre essas duas noções, mantendo-as em lugares inatingíveis entre si – ou se fala de texto, ou se fala de gramática. Essa dualidade é perceptível ainda hoje, como veremos mais adiante.

O fato é que a existência histórica de subdisciplinas (gramática – literatura - produção de texto) é ainda uma presença marcante em muitas escolas tanto no currículo, quanto no horário semanal destinado à LP, talvez por se pressupor que a segmentação intensificaria ainda mais o ensino do conteúdo em foco, e cada professor, especificamente, teria maior oportunidade de promover o conhecimento acerca de sua determinada área no tempo semanal que lhe é reservado. Cabe frisar, no entanto, que essa sistematização curricular, a partir da divisão de professores, tem ocorrido de forma mais específica em escolas da rede privada, ao contrário das escolas de rede pública, nas quais, muitas vezes, há apenas um professor de LP responsável por todas as subdisciplinas mencionadas. Essa diferença poderia indicar, a princípio, duas posturas teórico-metodológicas opostas: enquanto cada professor da escola particular ensinaria isoladamente sua subdisciplina - gramática, redação ou literatura, o professor de Língua Portuguesa da escola pública que estaria responsável pelos três eixos poderia fazer um trabalho integrado entre eles. No entanto, o que se percebe, a partir de estágios e observações de aula, é que a sistematização curricular de subdisciplinas perdura, mudando apenas a quantidade de professores para efetivá-la. Há, nessa lógica, também para esse único professor, horários separados e distintas concepções de ensino e fins para cada eixo.

O que queremos demonstrar é que há uma tendência curricular, social e didática em separar texto e gramática, de que decorre, naturalmente ou não, diferentes considerações e posturas para cada um desses construtos, como se pode observar, de um lado, em aulas atuais de produção de texto cuja visão de língua é sociointeracionista, evidenciada pelo trabalho com gêneros textuais; e, de outro, em aulas de gramática cuja visão de língua é apenas estruturalista (língua como sistema) e prescritivista, evidenciada pelo trabalho de identificar, classificar e corrigir em palavras e frases o uso linguístico.

Os PCN, como principal documento direcionador do ensino atual, pelo menos no âmbito institucional, e reflexo do que há de mais recente nas pesquisas científicas

relativas ao assunto, conceituam língua como um sistema simbólico por meio do qual nos expressamos e organizamos o pensamento, e linguagem como uma atividade discursiva situada e cognitiva (tanto por fazer parte da cognição humana, quanto pelas diversas capacidades ativadas em sua implementação). Percebe-se que a noção constituída para o ensino, de maneira geral, de LP no contexto brasileiro e que tem sido indicada como base, tanto para a escola (professores, coordenadores, diretores, bibliotecários, entre outros) quanto para estudiosos da língua, é bastante abrangente e integrante, não se restringindo nem apenas ao conceito de um sistema fechado de signos, nem apenas a uma visão cognitiva ou interacional.

Em meados da primeira década do século XXI, por conseguinte, os materiais didáticos, as escolas, assim como os professores, começaram a considerar o texto como eixo de suas atividades, assegurados pelo alicerce metodológico aí já desenvolvido pelas muitas publicações acadêmicas e didáticas.

No tocante aos conhecimentos linguísticos, os PCN esclarecem a nova consideração de conteúdos gramaticais que sugerem:

O modo de ensinar, por sua vez, não reproduz a clássica metodologia de definição, classificação e exercitação, mas corresponde a uma prática que parte da reflexão produzida pelos alunos mediante a utilização de uma terminologia simples e se aproxima, progressivamente, pela mediação do professor, do conhecimento gramatical produzido. (BRASIL, 1999, p. 29)

Por outro lado, embora os PCN, como mencionado, estejam ratificando também a importância e a necessidade de se explorar a estrutura da língua reflexivamente nas aulas de ensino básico a fim de munir os alunos dos conhecimentos linguísticos, dos conhecimentos relativos à gramática necessários às práticas comunicativas disponíveis socialmente, nas aulas de gramática,

aborda-se a análise fonética e morfossintática de palavras e expressões no 1º ano do EM, como revisão do 1º ciclo do EFII (5ª e 6ª séries); introduz-se a análise sintática de períodos, agora com as orações reduzidas, no 2º ano do EM, revisando-se o 2º ciclo do EFII (7ª e 8ª séries) etc. O 3º ano do EM seria dedicado a uma revisão geral de todo o currículo escolar, com ênfase no treinamento para o vestibular, situação mais comum em escolas privadas. (MENDONÇA, 2006, p.203)

O aluno de Ensino Médio, portanto, tem aulas de produção textual e aulas de gramática na maioria das vezes desintegradas e, na materialização dos textos, essa desarticulação será (e é) sentida. Entendemos que enquanto naquelas o aluno seria convidado a, no processo de ensino-aprendizagem, “praticar”, “efetivar” a língua em seus mais diferentes moldes (gêneros) e contextos, nestas o aluno deveria constituir a base de conhecimentos linguísticos necessários para a efetivação da prática, para a textualização de suas produções, para a semiotização das ações de linguagem nas quais se insere. No entanto, pela forma de abordagem desses conhecimentos linguísticos não estar promovendo a reflexão e apropriação dos mais diversos tipos de gramática da língua, mas basicamente o reconhecimento e classificação dos elementos que constituem a normatização da estrutura da língua, a base e a prática encontram-se até mesmo isoladas. Como aponta Antunes (2007, p.138), “Na verdade, só no convívio com a análise de textos é possível a descoberta do quanto a gramática é importante”. E é exatamente com essa discussão e percepção que concordamos e a partir da qual propusemos este trabalho.

Não sendo, portanto, o problema crucial banir ou não, por legitimidade, a gramática do ensino de LP, como se coloca em momentos em discussão acadêmica, mas apenas selecionar qual de seus tipos se faz necessário explorar nas “novas” aulas de língua cuja base são os gêneros textuais e a reflexão linguística não paralelos, mas essencialmente integrantes, é que a abordagem da Análise Linguística (cf. GERALDI, 2006[1984]), que mais tarde será discutida, se apresenta como possível articuladora desses eixos, funcionalizando e completando o ensino pretendido do uso da linguagem.

Embora a Análise Linguística (doravante AL) se apresente como integradora daquelas subdisciplinas mencionadas no começo desta seção, há a impossibilidade, seja por carga de trabalho ou formação, seja por atuação em rede particular ou pública, de haver apenas um professor responsável por todas essas dimensões de estudo da língua, de maneira que as relacione pelo menos teoricamente (pela mesma noção de língua). Acreditamos, assim, que, para essa realidade dificultadora, um caminho possível seria que cada professor em si integrasse esse trabalho, a partir de uma concepção mesma de língua. Ou seja, mesmo o professor de produção textual não estabelecendo muito contato com o professor de gramática, por exemplo, o trabalho dos dois poderia ter um ponto de encontro ao entenderem o material linguístico sob um semelhante viés teórico. Dessa forma, na própria metodologia das aulas, seriam observadas a necessidade e a possibilidade, partindo-se, então, de uma mesma concepção de língua para a dimensão

textual e para a dimensão gramatical, que, como aponta Antunes (2007), não se separam.

2.2 Gramática no Interacionismo Sociodiscursivo

Explorando o quadro teórico-metodológico do ISD no tocante ao viés linguístico, nos deparamos com discussões sobre discursos, gêneros e folhado textual, todos amparando o entendimento de que a teoria concebe o texto como a única unidade de sentido capaz de semiotizar uma ação de linguagem como um todo. A partir dele, nessa perspectiva, é que o ser humano pode agir socialmente através de signos em uma específica situação de ação de linguagem, dentro de seu contexto sócio-histórico mais geral. Pensando nisso tudo e resgatando nossa questão de pesquisa (Como a inter-relação entre gramática e produção textual poderia ocorrer em aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio de maneira que formasse os alunos como produtores e receptores de texto, reflexivos quanto à língua, levando em conta a dimensão de uma atividade de linguagem, as capacidades de linguagem implicadas na sua efetivação e os mecanismos de textualização que a semiotizam?), resolvemos investigar que lugar daria o ISD à gramática, já que também concebemos haver uma integração importante entre esses dois construtos teóricos: gramática e texto.

Vimos, no capítulo anterior, que a noção de língua da teoria está em estreita relação com a concepção saussureana de um sistema de signos inter-relacionados, fruto de uma convenção social e compartilhado por uma determinada comunidade linguística. Nesse raciocínio e escolha teórica, interpreta-se que o agente de qualquer situação de linguagem recorreria a uma espécie de artefato sógnico, a Língua Portuguesa, por exemplo, para materializar sua ação ao interlocutor em foco. Antes de pensarmos em qualquer abstração generalizante do conceito, relembremos que Bronckart (2007, p.38. Grifos do autor) fez uma revisão a Saussure para que houvesse consideração crítica e contundente desta definição na teoria: “Neste projeto de Saussure, a língua é apenas um dos objetos da lingüística geral, apenas um dos sistemas implicados no “*fato linguageiro*” total e que deve ser articulado aos sistemas do social, de um lado, e aos textos/discursos, de outro, e, portanto, em uma perspectiva intersistêmica”. Assim, a língua também passa a ser observada como sistema estruturado, mas também em ação e contextualizado.

Estamos, na verdade, nos referindo à mobilização daquelas capacidades linguístico-discursivas, circunscritas às línguas específicas, e necessárias ao empreendimento da textualização de qualquer gênero textual, como nos indicam Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) ao se referirem a um dos níveis vivenciados no processo de produção de textos:

Realização do texto. O aluno [e aqui consideramos os agentes, de maneira geral] deve escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever [ou produzir] seu texto: utilizar um **vocabulário** apropriado a uma dada situação, variar os **tempos verbais** em função do tipo e do plano do texto, servir-se de **organizadores textuais** para estruturar o texto ou introduzir argumentos. (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p.88. Grifos nosso)

Assim, entendemos que, na constituição do folhado textual, ou seja, do material em ação nas interações, os conhecimentos linguísticos estariam mais evidenciados e mobilizados nos chamados mecanismos de textualização (coesão nominal: “vocabulário”; coesão verbal: “tempos verbais”; e, conexão: “organizadores textuais”) responsáveis pela linearização do discurso, do plano geral, das sequências do texto. E estudá-los em contexto escolar, ficaria a cargo do desenvolvimento das chamadas capacidades linguístico-discursivas já comentadas no capítulo anterior.

Podemos perceber que não se faz referência considerável ao termo “gramática” no ISD. No entanto, iremos considerar genericamente, no decorrer das nossas discussões, como gramática da Língua Portuguesa justamente essa noção de um conhecimento linguístico geral compartilhado por uma grande comunidade sócio-histórica, como o Brasil, por exemplo, e o seu português brasileiro¹⁷. Em contextos educacionais, essa noção permite que observemos a gramática além daquela norma-padrão prescrita pelos manuais ou alguns professores, trata-se de, como diz Matencio (2007, p.62. Grifo nosso), “socializar os alunos nos processos de produção e recepção de textos, em mediações formativas, para que possam tomar consciência dos processos de **regulação interna** e externa da ação de linguagem”.

Ainda sobre esse ponto e já antecipando um dos tópicos seguintes sobre ensino, é bastante pertinente resgatar na perspectiva do ISD qual seria o momento e a

¹⁷ Muitos linguistas brasileiros (CASTILHO, 2010; PERINI, 2010; BAGNO, 2011) têm adotado esse termo para se reportarem, especificamente, ao português falado e escrito no Brasil diferenciando-o do português falado e escrito na Europa e em outros lugares.

abordagem conferidos ao tratamento dessas capacidades linguístico-discursivas em sala de aula, se o objeto de ensino prioritariamente é o texto em uso, o gênero textual.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.82), com objetivo de construir uma proposta ampla do que se espera de um ensino de língua, desenvolveram o que hoje conhecemos como “sequência didática”: “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Nela, existem etapas que buscam “criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados (...) que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas”.

Assim, a sequência se inicia pela apresentação da situação, através da qual o aluno receberia todas as coordenadas sociais para a ação de linguagem (“onde o texto irá circular?”, “para quem ele irá escrever?”, “o que escrever?”, “como escrever para se adequar ao contexto?”, “que papel ele assumirá?”, entre outros pontos). Logo em seguida, ele faria uma produção inicial à situação comunicativa indicada. Após a observação dessa produção pelo professor, seriam feitos trabalhos em módulos (sem quantidade fixa) para que as dificuldades encontradas, sejam elas de que níveis fossem, pudessem ser exploradas. E, por fim, o aluno realizaria a produção final, fruto de constantes reescritas, na qual será vivenciado todo o processo de ensino-aprendizagem.

Os autores revelam que o momento para se discutir os aspectos mais específicos do texto, dentre eles o linguístico, é o dos módulos. Esse encaminhamento seria feito a partir do seguinte caminho metodológico: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (SCHNEUWLY, DOLZ e NOVERRAZ, 2004, p.88). Foi nessa interpretação que consideramos as nossas propostas de atividades que, lembramos, são dirigidas a salas de aula de Ensino Médio. Após a realização dos textos e da observação de suas dificuldades, seriam desenvolvidas atividades a fim de trabalhá-las.

Bronckart (1999) tematiza nossa inquietação de articular, assim, texto e gramática, quando diz:

parece-nos que o ensino da língua só pode evoluir na direção de um **compromisso** e, no caso, desdobrando-se em dois eixos paralelos. De um lado, com base em um *corpus* de frases ou de enunciados *selecionados*, a realização de atividades de inferência e codificação

que levem a um domínio das principais noções e regras do sistema da língua (por exemplo, as regras de estruturação dos grupos, as características da conjugação do verbo, as regras de construção da frase passiva, etc.). De outro lado e simultaneamente, com base em um *corpus* de textos empíricos, também *selecionados*, a realização de atividades de sensibilização às condições de funcionamento dos textos em seu contexto comunicativo, levando-se, localmente, à conceitualização de algumas regras de planificação e de textualização (por exemplo, as condições de emprego dos tempos verbais, dos organizadores, das unidades anafóricas, etc.). (BRONCKART, 1999, p.88. Grifo e destaque do autor)

Parece, à primeira vista, que ele corrobora com uma divisão não só metodológica, mas também teórica no que concerne ao tratamento de textos e ao tratamento da gramática (“noções e regras do sistema da língua”). No entanto, logo em seguida, ele completa a lógica do seu pensamento, como demonstram os trechos seguintes:

Um tal compromisso só é aceitável se estiver de acordo com a convicção de que os conceitos construídos no quadro do ensino gramatical poderão, ao final, constituir-se em instrumentos generalizáveis às atividades de produção e interpretação dos textos.

.....
Convém aceitar que se trata aqui de um processo longo, que só poderá ser coroado de sucesso na medida em que a pesquisa lingüística chegar a propor um conjunto de noções válidas tanto para o nível de estruturação frasal quanto para o nível de estruturação textual. (BRONCKART, 1999, p.88)

Comentemos dois pontos deste excerto. O primeiro é a observação crítica do autor ao dizer que se trata de “um processo longo”, o qual está em curso no contexto acadêmico e escolar brasileiro. O segundo é o apontamento que ele faz sobre uma necessidade de integrar discussões em níveis frasais, mas também em níveis textuais. Nesse sentido, convém trazermos a integração que Travaglia (2011) sugere e realiza, partindo do seguinte raciocínio, que remete muito à discussão do ISD:

Antes de mais nada, é preciso acreditar que o homem se comunica por meio de textos. Assim, comunicar-se significa de alguma forma (lingüística ou não) produzir um efeito de sentido entre o(s) produtor(es) de um texto e o(s) receptor(es) desse mesmo texto. Esse efeito de sentido é que faz com que algo seja um texto. (TRAVAGLIA, 2011, p.40)

A fim de teorizar, portanto, como se produz esse efeito de sentido é que o autor chega ao conceito de gramática, segundo o qual, trata-se de um conjunto de recursos, mecanismos, fatores e princípios inscritos em uma língua de que um produtor ou interlocutor dispõe para construir (ou chegar) o (ao) efeito de sentido almejado em uma situação de interação; de alguma forma, o conceito de sistema de signos utilizados socialmente, adotado pelo ISD. Assim, todos os níveis e planos de uma gramática “funcionam como pistas e instruções de sentidos” (Ibid., p.41), pois

todo texto linguístico é constituído por recursos da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações, períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos, e prosódicos, flexões, afixos-prefixos e sufixos etc.), escolhidos pelo produtor do texto, entre aquelas que a língua coloca à disposição, sempre com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo (todo texto mobiliza recursos para a consecução de uma intenção comunicativa). (TRAVAGLIA, 2011, p.22)

É nesse aspecto, por conseguinte, que tanto as considerações de Geraldi (2006[1984]) sobre Análise Linguística, foco temático da seção seguinte, quanto as de Travaglia (2011), no tocante, especificamente, à abordagem da gramática reflexiva (também foco da mesma seção), permitem um caminho visível e viável para efetivar essa integração, segunda a qual: “não há como trabalhar com textos sem trabalhar a gramática e vice-versa, já que a gramática da língua só funciona em textos”. (TRAVAGLIA, op.cit., p.11)

2.3 Concepções de gramática e suas perspectivas de ensino

Já na década de 1980, apontava-se o baixo desempenho linguístico em redações de vestibulandos (cf. GERALDI, 2006 [1984]), permitindo, de alguma maneira, a discussão da dicotomia entre ensino de língua *versus* ensino de metalinguagem. Dez anos mais tarde, não diferente, também já se questionava (cf. TRAVAGLIA, 1995) a dificuldade de se integrar as áreas de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Hoje, mais de duas décadas passadas, temos a impressão de que, embora na academia se tenha publicado a esse respeito, na escola, o tempo parece não ter passado e as mesmas problemáticas continuam merecedoras de observação, questionamentos e intervenções.

A hipótese de Travaglia (1995) quanto a essa falta de articulação entre a leitura e produção de textos e o ensino-aprendizagem de gramática, mesmo há tempos já divulgada, parece pertinente à atualidade:

Cremos que a dificuldade de integração acontece sobretudo por duas razões. A primeira seria uma visão muito estreita do que seria gramática e o que deve ser ensinado nas aulas de gramática. A segunda é o fato de, em consequência dessa visão limitada do que seja gramática, as atividades se concentrarem numa gramática formal, voltando-se muito pouco ou nada para os aspectos e questões da língua em uso, nos aspectos semântico e pragmáticos de seu funcionamento textual-discursivo dentro de situações concretas de interação comunicativa. (TRAVAGLIA, 1995, p. 103).

O excerto acima, de alguma maneira, estabelece uma relação com aquele de Bronckart (1999) sobre a dificuldade de articular os dois eixos (texto e gramática) no ensino de línguas. Entretanto, Travaglia (1995) diagnostica que a questão é tanto o que se entende por gramática nas escolas, quanto as atividades, as formas de ensiná-la. Partindo do mesmo raciocínio e resgatando o que parcialmente discutimos na seção anterior, resolvemos evidenciar o que entendemos por gramática para, então, procurarmos coerência às nossas propostas de atividades.

Segundo o autor, deve-se ampliar a concepção de gramática que incluiria todos os mecanismos de que a língua dispõe para significar em contextos:

A gramática da língua inclui: a) todos os recursos que a constituem em todos os planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal e textual) e b) todas as regras, princípios e estratégias que tais recursos atendem ao compor textos para funcionar na comunicação, criando efeitos de sentido. (TRAVAGLIA, 2007, p.79)

Concordamos com essa noção ao mesmo tempo em que trilhamos o caminho do sistema saussureano, ou seja, uma gramática que seria compartilhada por uma comunidade verbal. Além disso, consideramos, junto a Travaglia (2011), que, nessa convenção linguística, poderia haver, por diversas razões e dinâmicas sociais, uma **normatização**, um dado uso como padrão formal utilizado em determinadas situações sociocomunicativas; uma **descrição**, em que os diversos usos do sistema linguístico são observados e registrados; e uma **categorização**, com fins de identificar a natureza dos

elementos pertencentes à língua para enquadrá-los em paradigmas. Ele considera que todas essas realidades quanto à convenção linguística são válidas na escola, mas que, a depender do objetivo em foco, umas são mais produtivas que outras. Dessa forma, pensando no desenvolvimento de uma capacidade linguístico-discursiva no ambiente escolar, utilizaremos, com maior ênfase, a gramática descritiva e a normativa, por considerarem o mecanismo como todo e seu uso em âmbitos específicos.

Por outro lado, Travaglia (1995) nos falou, no primeiro excerto dessa seção, que também devemos considerar a forma como didatizamos, nas salas de aula, todos esses recursos da gramática da língua que, como já comentamos, dependem do que se objetiva com o ensino. Geraldi (1997 [1991]) menciona que há dois tipos de atividades de língua: as metalinguísticas e as epilinguísticas. As primeiras seriam aquelas que “tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p.25). Já as atividades epilinguísticas seriam as que “refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que está engajado. Assim, toda a reflexão sobre diferentes formas de dizer” (Ibid., p.190).

Embora os dois autores pareçam não referenciar um ao outro, percebemos que as conceituações dialogam e são as duas que farão parte da nossa reflexão e abordagem. Travaglia (1996), sobre as diferentes atividades de ensino de língua, postula, baseado em Soares (1979), que há quatro tipos: as que consideram a gramática pelo uso, as que tratam a gramática reflexivamente, as que observam a gramática com vistas a uma sistematização teórica e as que discutem a gramática por via da normatização. No estudo das preposições, por exemplo, poderíamos abordá-las segundo diferentes propostas, como veremos a seguir:

- Proposta com ênfase na **gramática de uso**, em que se busca, dentre os objetivos, elencar as várias opções de preposição para a mesma sentença:

- (2) a – Falar de/ sobre/ em José. (instituem o regido como “assunto”)
- b – Falar a/ para/ com José. (instituem o regido como “interlocutor”)
- c – Falar por/ no lugar de/ a favor de José. (instituem o regido como “beneficiário”)

d – Falar perante/ diante de/ em frente de/ de frente para/ ante/ ao lado de/ junto com José. (instituem o regido como uma “localização” para a fala)

e – Falar antes de/ depois de/ simultaneamente a/ José. (estabelece relações temporais entre duas falas distintas) (TRAVAGLIA, 2011, p.60)

- Proposta com ênfase na **gramática reflexiva**, em que se busca a observação dos efeitos de sentido que cada uso linguístico permite no texto:

(8) a – João está **em** Uberlândia. (localização no espaço)

b – João chegou **em** três de agosto. (localização no tempo)

c – João se formou **em** Letras. (localização na noção = das especialidades acadêmicas ou profissões)

(9) a – O livro está **na** mesa.

b – O livro está **sobre** a mesa.

c – O livro está **dentro da** mesa.

d – O livro está **sob** a mesa.

e – O livro está **acima da** mesa.

f – O livro está **abaixo da** mesa.

g – O livro está **em cima da** mesa.

h – O livro está **embaixo da** mesa.

i – O livro está **perto da/ longe da** mesa.

j – O livro está **junto da/ ao lado da/ à direita da/ à esquerda da** mesa.

l – O livro está **entre** a mesa e a parede. (TRAVAGLIA, 2011, p.62-63. Grifo do autor)

- Proposta com ênfase na **gramática teórica**, através da qual, identifica-se, classifica-se e define-se o uso dos elementos da gramática da língua:

¹⁸Identifique e classifique as preposições da manchete abaixo:

Para não ser pego, fugitivo dirige entre os pedestres, no lugar de usar as ruas auxiliares.

- Proposta com ênfase na **gramática normativa**, para preconizar o uso da norma-padrão nas frases, nos textos ou mesmo corrigi-los, caso estejam em outra variedade:

(3) a – A realização deste projeto **implica em** muitos gastos.

b – A realização deste projeto **implica** muitos gastos.

¹⁸ Esse foi o único exemplo criado por nós com fins apenas elucidativos, pois Travaglia (2011) não apresentou algum referente às preposições.

- (4) a – João **obedeceu** os pais.
b – João **obedeceu** aos pais.
- (5) a – Os meninos **foram na** missa.
b – Os meninos **foram à** missa.
- (6) a – Rafael **perdoou** o irmão.
b – Rafael **perdoou ao** irmão.
- (7) a – **Esqueci-me** o nome dele.
b – **Esqueci-me do** nome dele. (TRAVAGLIA, 2011, p.60. Grifo do autor)

Intentamos, com a apresentação desses exemplos, evidenciar como um mesmo elemento da língua pode ser trabalhado de diferentes maneiras, desde a perspectiva tradicional, classificatória até uma perspectiva mais reflexiva. Geraldi (2006 [1984]), por sua vez, ao trabalhar a ideia dessa reflexão nas salas de aulas, o epilinguismo, afirma que haveria uma mudança na concepção do ensino de gramática, a qual ele denomina de Análise Linguística (AL).

Entendo [o próprio Geraldi] por prática de análise linguística a recuperação, sistemática ou assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas. (GERALDI, 1997 [1991])

Fazendo um paralelo com o ISD, trata-se de se trabalhar com as capacidades linguístico-discursivas dos agentes de linguagem. Dessa forma, segundo Mendonça (2006), se pensarmos em uma aprendizagem dos conhecimentos linguísticos, hoje, no que se refere e se integra à concepção dos gêneros textuais, discutida por nós na introdução, ou seja, “numa perspectiva sociointeracionista de língua, a AL constitui um dos três eixos básicos do ensino de língua materna, ao lado da leitura e da produção de textos” (MENDONÇA, 2006, p.206). Conforme a autora, que traz uma releitura bastante aprofundada da noção de Geraldi,

a **AL** é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, op.cit., p.208. Grifo da autora)

Por empreender uma reflexão da linguagem em vários níveis e ainda com fins textuais, podemos dizer que essa perspectiva possa ser uma alternativa para a problemática de Bronckart (1999) e Cristovão (2007):

Um tal compromisso só é aceitável se estiver de acordo com a convicção de que os conceitos construídos no quadro do ensino gramatical poderão, ao final constituir-se em instrumentos generalizáveis às atividades de produção e interpretação dos textos. (BRONCKART, op.cit., p.88)

Para que o conhecimento gramatical que compõe o sistema da língua estivesse articulado às capacidades de linguagem, seria necessária a exploração contextualizada dos elementos linguísticos – relacionados às operações de textualização (conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e aos elementos que marcam as escolhas lexicais, por exemplo. (CRISTOVÃO, op.cit., p.267)

Vê-se, nesse sentido, que a gramática está para o texto. Assim como ela detém uma finalidade social, o uso linguístico, deteria também uma finalidade escolar: capacitar com uma riqueza de recursos linguísticos um produtor/interlocutor de textos das mais diversas situações sociocomunicativas. Entende-se, portanto, a partir dessas duas vias de materialização de um ensino efetivamente reflexivo de gramática, às quais recorreremos para construir nossas propostas de ensino mais adiante, que

tudo o que é gramatical é textual e, vice-versa, que tudo o que é textual é gramatical. Assim, quando se estudam aspectos gramaticais de uma língua, estão sendo estudados os recursos de que a língua dispõe para que o falante/escritor constitua seus textos para produzir o(s) efeito(s) de sentido que pretende sejam percebidos pelo ouvinte/leitor e o que afeta esta percepção. (TRAVAGLIA, 2011, p.41)

A fim de finalizarmos essa discussão, apresentaremos a figura a seguir que revela que a AL intenta a ligação entre os eixos de ensino, rompendo com objetivos e/ou metodologias tradicionais.

FIGURA 4: DIFERENÇAS ENTRE O ENSINO DE GRAMÁTICA E DE AL (MENDONÇA, 2006, p.207)

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA
• Conceção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	• Conceção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
• Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	• Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
• Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	• Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
• Privilégio das habilidades metalinguísticas.	• Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	• Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
• Centralidade da norma-padrão.	• Centralidade dos efeitos de sentido.
• Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	• Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
• Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	• Unidade privilegiada: o texto
• Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/ funções morfosintáticas e correção.	• Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Dessa forma, o nosso capítulo 3, referente às análises, irá considerar gramática como os recursos da língua que estão ali para instruir algum sentido no texto dos candidatos e que, de alguma maneira, revelam o tipo da capacidade linguístico-discursiva utilizada. E, nosso capítulo 4, referente às propostas de atividades, seguirá no caminho da AL, ou seja, por um viés epilinguístico, recorrendo aos diversos tipos de atividades gramaticais segundo o que estivermos estudando e precisando desenvolver.

3. LEITURA E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa documental de cunho interpretativo/explicativo, tivemos como encaminhamento fazer uma coleta de textos e autores que, de alguma maneira, pudessem acrescentar ao objetivo do nosso estudo ou mesmo elucidar certos lados da questão ainda um pouco obscuros para nós. O resgate ocorreu tanto no que concerne aos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2007; CRISTOVÃO, 2007; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; SOUZA, 2007; MATENCIO, 2007; PEREIRA, 2009), quanto às investigações, leituras e resultados de pesquisas sobre ensino de língua e, mais especificamente, de gramática e texto (GERALDI, 2006[1984]; NEVES, 1994, 2002; TRAVAGLIA, 2011; POSSENTI, 1996; ANTUNES, 2007).

Nas seções a seguir, procuramos elucidar como foi a constituição e consecução de nossas análises a partir o arcabouço teórico considerado.

3.1 Procedimentos metodológicos

Devido ao tema central voltar-se para o ensino de gramática e texto sob uma mesma perspectiva linguística no Ensino Médio, recorremos ao ISD para entender como se constituem as atividades e ações de linguagem entre os humanos, as capacidades de linguagem envolvidas na execução delas e os mecanismos de textualização que, por fim, materializam todo esse caminho e dão visibilidade ao interlocutor sobre o que se quer dizer-fazer.

A elucidação, então, do mecanismo textual possibilitado pela teoria nos fez partir para o conceito de Análise Linguística, proposto por Geraldi, para atestar como isso poderia ser incorporado aos contextos de sala de aula, ou seja, aos contextos de ensino de língua. Entendemos que só por esse viés, que atesta uma abordagem especificamente epilinguística dos fatos da língua, é que esse entrelaçamento evidente no entendimento do ISD entre gramática (sistema da língua) e texto seria mais claramente contemplado. Nesse sentido, e no mesmo caminho, Travaglia (1996) nos apresentou diversas propostas de ensino, indicando uma linha de atividades podem capacitar os alunos quanto à utilização consciente e ampliada de recursos da língua na

produção textual. E foi, com base na natureza delas e a partir das dificuldades analisadas nas produções, que construímos as nossas propostas didáticas.

Seguindo um dos objetivos do nosso trabalho – analisar, em textos de alunos, dificuldades linguísticas que interferem na textualização –, recorreremos às redações de vestibular, pois elas consistem na materialização de uma das muitas ações de linguagem a que um estudante está exposto no decorrer de sua formação e que também deixa evidentes as dificuldades linguísticas advindas de um processo de preparação em que ele está circunscrito ao longo da vida. Esses aspectos nos permitem afirmar que as propostas que indicaremos podem servir, em algum momento, de alternativas para professores de Ensino Médio trabalharem o sistema da língua a partir dos próprios textos dos alunos.

Nesse íterim, a partir da contribuição da Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE), que nos cedeu um universo de cento e sessenta produções (160) textuais do Processo Seletivo Seriado (PSS) 2012 da Universidade Federal da Paraíba destinadas a quatro cursos, constituímos o nosso *corpus* de vinte e duas (22) produções, a partir de um recorte, sendo: 05 direcionadas para o curso de Medicina; cinco (05) para Engenharia Civil; sete (07) para Administração (manhã); e cinco (05) para Letras-Português (manhã). A opção por esses cursos deveu-se à busca por um equilíbrio entre grandes concorrências (os dois primeiros), e que, por isso, exigissem, talvez, maior cuidado linguístico do candidato nas produções; e concorrências medianas (administração) ou cursos de cunho linguístico (Letras), que exigiriam também cuidado, embora sem a pressão da concorrência tão acentuada. Além da variável dos cursos, estabelecida como recorte, elencamos apenas a questão 1 (com maior aproximação à abordagem dos gêneros textuais) da prova de redação e, além disso, aquelas produções textuais dos candidatos que mais apresentaram problemas na textualização ou que estiveram medianas quanto a isso. A quantidade determinada para cada curso, por sua vez, esteve relacionada à busca das produções textuais que foram feitas seguindo a questão 1 e que foram medianas e/ou bastante problemáticas nas dificuldades linguísticas.

A fim de já esclarecer a proposta da questão 1, trazemo-la, na íntegra, contextualizando, portanto, as produções que serão lidas nas análises e a situação de ação de que estamos falando. Contudo, antes da questão propriamente dita, demonstraremos a sequência de informações a que o candidato tinha acesso até chegar à folha de resposta.

Primeiramente, havia um texto motivador a ser lido.

FIGURA 5: TEXTO MOTIVADOR PARA A PROPOSTA DE PRODUÇÃO TEXTUAL DA QUESTÃO 1

TEXTO II	
(Fragmento de O Pagador de Promessas, páginas 52, 53)	
1	PADRE <i>(Dá alguns passos de um lado para outro, de mão no queixo e por fim detém-se diante de Zé-do-Burro, em atitude inquisitorial)</i> Muito bem. E que pretende fazer depois... depois de cumprir a sua promessa?
	ZÉ <i>(Não entendeu a pergunta)</i> Que pretendo? Voltar pra minha roça, em paz com a minha consciência e quite com a santa.
5	PADRE Só isso?
	ZÉ Só...
	PADRE Tem certeza? Não vai pretender ser olhado como um novo Cristo?
	ZÉ Eu?!
	PADRE Sim, você que acaba de repetir a via-crúcis, sofrendo o martírio de Jesus. Você que,
	presunçosamente, pretende imitar o Filho de Deus...
10	ZÉ <i>(Humildemente)</i> Padre... eu não quis imitar Jesus...
	PADRE <i>(Corta terrível)</i> Mentira! Eu gravei suas palavras! Você mesmo disse que prometeu carregar uma cruz <i>tão pesada quanto a de Cristo</i> .
	ZÉ Sim, mas isso...
15	PADRE Isso prova que você está sendo submetido a uma tentação ainda maior.
	ZÉ Qual, Padre?
	PADRE A de igualar-se ao Filho de Deus.
	ZÉ Não, Padre.
	PADRE Por que então repete a Divina Paixão? Para salvar a humanidade? Não, para salvar um burro!
20	ZÉ Padre, Nicolau...
	PADRE É um burro com nome cristão! Um quadrúpede, um irracional!
	<i>A Beata sai da igreja e fica assistindo à cena, do alto da escada.</i>
	ZÉ Mas Padre, não foi Deus quem fez também os burros?
	PADRE Mas não à Sua semelhança. E não foi para salvá-los que mandou seu Filho. Foi por nós, por você, por mim, pela Humanidade!
25	ZÉ <i>(Angustiadamente tenta explicar-se)</i> Padre, é preciso explicar que Nicolau não é um burro comum... o senhor não conhece Nicolau, por isso... é um burro com alma de gente...

Logo após, apareciam as diretrizes que, nos termos utilizados no ISD, seriam os parâmetros de ação de linguagem.

FIGURA 6: PARÂMETROS DE AÇÃO DE LINGUAGEM PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

UFPB/PRG/COPERVE	PSS-2012
III – PROVA DE REDAÇÃO	
Redija os textos solicitados nas questões 1 e 2 de acordo com as seguintes ORIENTAÇÕES GERAIS: ▪ Mantenha FIDELIDADE ao TEMA e ao GÊNERO solicitados em cada questão. ▪ Apresente letra legível, utilizando caneta esferográfica com TINTA PRETA ou AZUL. ▪ Produza seu texto em prosa. ▪ Faça rascunho, se necessário, nas páginas indicadas neste caderno de questões. Contudo, os RASCUNHOS NÃO SERÃO CORRIGIDOS. ▪ Responda às questões 01 e 02 nos espaços predeterminados na folha de resposta. RESPOSTA FORA DO ESPAÇO ESTABELECIDO NÃO SERÁ CORRIGIDA. ▪ Use a norma padrão da língua escrita. ▪ Observe a delimitação do número de linhas indicado em cada questão.	

Fica claro que o mesmo candidato teria que responder além da questão 1, que selecionamos para análise, a questão 2, sendo ambas relativas a propostas de produção textual. A seguir, portanto, trazemos, para elucidação, aquela de nosso interesse.

FIGURA 7: PROPOSTA DE PRODUÇÃO DA QUESTÃO 1

Questão 01

No texto II, registra-se o diálogo entre Zé-do-Burro e o Padre acerca do cumprimento de uma promessa. Considerando a questão ética do cumprimento da palavra dada, redija um texto observando as seguintes orientações:

- Siga a estrutura padrão de um texto de opinião;
- Use a norma padrão da língua escrita;
- Redija o texto com, no mínimo, 12 e, no máximo, 15 linhas.

Antes de qualquer ponto, é bastante interessante, mas também preocupante, perceber que, por mais que as orientações gerais tenham frisado o termo “gênero”, a proposta não se enquadra nessa perspectiva, pois a acepção dele aqui não está relacionada àqueles textos que circulam socialmente (cartas, recibos, notas, certidões, artigos de opinião, editoriais etc.), mas ao gênero escolar de que falamos no capítulo um. Isso revela a apropriação, muitas vezes enfraquecida, da noção de gêneros textuais nos contextos educacionais, devido à necessidade urgente de estarem em consonância com as orientações veiculadas pelos PCN. Como discute Bunzen (2006, p.152-153), “tal diversidade parece ter sido focada muito mais no enfoque da **estrutura composicional** dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção”.

O *corpus*, então, foi analisado a partir de três categorias advindas dos aportes metodológicos do ISD no que concerne ao folhado textual e, especificamente, aos mecanismos de textualização: problemas na ordem da conexão, problemas na ordem da coesão nominal e problemas na ordem da coesão verbal.

A seguir, organizamos esses parâmetros de análise em um quadro explicativo, na tentativa de esclarecer ao máximo os passos seguintes de interpretação dos dados.

QUADRO 1: CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIAS	CONCEITO	SUBCATEGORIAS
CONEXÃO	Marca os tipos de relação existente entre as partes e os níveis constituintes	SEGMENTAÇÃO ¹⁹ : mecanismo utilizado para marcar a passagem entre

¹⁹ Em nosso *corpus*, porém, não houve ocorrências esclarecidas de segmentação, por isso, ela não será tratada na análise, mas tão somente nomeada aqui com o objetivo de se traçar a apresentação de todo o mecanismo de textualização entendido pelo ISD.

	de um texto.	os tipos de discurso: teórico, narrativo, argumentativo, científico, entre outros. Ex.: “Após alguns anos, naquele lugar, começaram a surgir problemas advindos de uma nova ordem mundial, o capitalismo. A título de conhecimento, trata-se de relações sociais estabelecidas pelo constante processo de comercialização industrial...”. (DISCURSO NARRATIVO/ DISCURSO TEÓRICO) DEMARCAÇÃO/BALIZAMENTO: mecanismo implementado para explicitar as articulações entre as fases de uma sequência²⁰. Ex.: “Estive pensando que o mundo está abarrotado de informações. A globalização exagerou tanto na tentativa de espalhar notícias que hoje nem conseguimos acompanhar mais a demanda (...)/ Diante desse contexto mais que sufocante, decidi, então, filtrar o acesso delas a mim e isso tem resultado em dias mais leves. Tenho me alimentado calmamente do mundo e não sentada em frente a um <i>fast-food</i> por alguns minutos. (...)/ Entretanto, por mais que esteja mantendo um bem-estar de há tempos, tem me privado de alguns contatos e compromissos sociais.” (FASES DE UMA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA) EMPACOTAMENTO: mecanismo utilizado para articular as sentenças que constituem uma fase de uma sequência. Ex.: “Enquanto lemos a primeira das dez notícias atualizadas em jornais online, já surgem mais vinte. Por isso é quase impossível abarcar completamente.” (CONTINUANDO A FASE ‘PREMISSA’ DO EXEMPLO ANTERIOR) ENCAIXAMENTO ou LIGAÇÃO: mecanismo que articula sintaticamente, por subordinação ou coordenação, várias frases em uma
--	--------------	---

²⁰ Segundo Bronckart (1999), trata-se de uma organização sequenciada dos enunciados que compõem um tipo de discurso, realizada através de fases. Ex.: Em uma sequência argumentativa, as fases seriam – a apresentação das premissas, a apresentação de argumentos, a apresentação de contra-argumentos e a conclusão.

		única que termina com um ponto final. Ex.: “Ricardo, então, tomou a palavra, em meio a tantos burburinhos: se você mudasse a postura, teríamos outra situação aqui.” (ENCAIXAMENTO – sintaxe subordinada) “No silêncio curioso dos presentes, Ana não olhou para Ricardo, mas respondeu com o que pôde: Parece fácil para você, mas não é.”. (LIGAÇÃO – sintaxe coordenada)
COESÃO NOMINAL	Permite a introdução e retomada de nomes ao longo do texto. Em outras palavras, marca um mecanismo de referenciação.	MARCA DE INTRODUÇÃO: Insere uma nova referência no texto. MARCA DE RETOMADA: Retoma uma referência já presente no texto.
COESÃO VERBAL	Permite a organização do conteúdo temático no texto a partir de processos realizados por verbos ou, nos termos utilizados pelo ISD, por sintagmas verbais.	MARCA ASPECTO-LEXICAL²¹: Indica a coerência da escolha do verbo ao efeito de sentido que ele veicula, assim como ao seu processo (aspecto) verbal. MARCA ASPECTO-TEMPORAL: Indica a coerência entre o tempo do verbo, seu aspecto e a progressão do conteúdo temático.

Percebemos, a partir da construção desse quadro, que os mecanismos de textualização abarcavam, como um todo, o nível do folhado textual que tanto nos instiga na leitura de textos com problemas de textualização. Nele, processos de coesão e coerência se intercalam a todo o momento indicando uma das capacidades linguístico-discursivas implicadas no processo de produção textual e que, ao nosso ver, mais revela as dificuldades linguístico-textuais dos alunos egressos do Ensino Médio.

Fizemos, então, primeiramente, a leitura das produções que compunham o *corpus*, observando as ocorrências presentes e, logo em seguida, a classificação delas segundo as categorias e subcategorias citadas, a fim de melhor compreender que aspecto dos mecanismos de textualização foi atingido e como isso comprometeu a comunicação do candidato. Após, fizemos uma relação entre as ocorrências e a gramática da língua portuguesa para, enfim, pensarmos de que maneira poderíamos construir propostas de ensino que viessem a tratar as dificuldades, visando, necessariamente, à integração entre gramática e texto.

²¹ Estas subcategorias foram criadas por nós baseadas nas discussões de Bronckart (1999). Tratou-se da necessidade de alcançar ocorrências verbais dos tipos de discursos a que tivemos acesso.

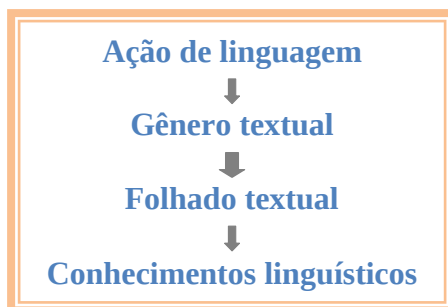
A próxima seção, por conseguinte, irá apresentar os resultados encontrados a partir de um olhar interpretativo/explicativo e estará determinada pela seguinte estruturação: inicialmente, fizemos a apresentação das produções textuais por curso, acompanhadas por um comentário sobre a ação de linguagem de cada candidato; logo após, localizamos as ocorrências particulares de cada texto, enquadrando-as nas categorias de análise e dando indícios da linha de propostas de ensino a abordá-las a partir de uma concepção textual-interativa (TRAVAGLIA, 2011).

Antes de concluirmos esta seção, cabem dois concisos esclarecimentos: em primeiro lugar, a opção por expor cada texto na íntegra se justifica pela concepção de língua e ação de linguagem que adotamos desde o início deste trabalho. Entendemos que se incorrêssemos em comentários apenas sobre sequências frasais recortadas, sem que o leitor pudesse ter a visão do todo a que elas pertencem no próprio momento das análises, teríamos tanto inconsistências teóricas sobre as leituras interpretativas, quanto a perda por parte do leitor de toda a dimensão de linguagem implicada naqueles problemas linguístico-textuais. Em segundo lugar, por mobilizarmos um número significativo de produções, iremos identificá-las por letras e números para que possamos ter mais facilidade de referenciá-los. Por exemplo: M1 será utilizado para a primeira produção textual analisada do curso de Medicina; L2 para a segunda produção textual analisada do curso de Letras; A3 para a terceira produção textual do curso de Administração; e E4 para a quarta produção textual do curso de Engenharia Civil; e, assim, sucessivamente.

3.2 Análise das produções a partir das categorias

Temos empreendido, até o presente momento, uma discussão teórica acerca do imbricamento entre os conceitos e aparatos referentes à linguagem humana representados pelo quadro 2, a seguir:

QUADRO 2 – ANÁLISE DESCENDENTE DO ISD



Buscamos compreender, a partir do caminho percorrido pelos capítulos teóricos, como se efetiva essa ligação intrínseca, palpável, para nós evidente e também necessária (se pensarmos em contextos escolares) entre essas realidades nocionais a partir de um olhar descendente, proposto pelo próprio ISD e assumido pelas diversas pesquisas que nele se embasam (GUIMARÃES, 2007; LOPES, 2007; CRISTOVÃO, 2007; FRAGA, 2007; LOUSADA, ABREU-TARDELI, MAZZILLO, 2007; SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, MALAQUIAS e PEREIRA, 2012). Observamos, portanto, que a ação de linguagem configura o momento de uso contextual da língua protagonizado por um humano (um agente, segundo a teoria); o gênero, uma espécie de “traje” linguístico a que todo agente recorre para saber que fôrma dar ao seu corpo linguístico nos contextos sociais, medindo adequação, eficiência, aceitabilidade no tocante às diversas circunstâncias e situações; o folhado textual, a arquitetura empreendida para a formação desse corpo linguístico; e os conhecimentos linguísticos, aqueles recursos todos de que a língua dispõe para instruir um sentido em um texto e, por isso, no social.

Dessa forma, chegando a esse ponto da nossa dissertação, não há como, por exemplo, desconsiderar a existência das demais realidades nocionais, quando, na análise, optarmos pelos conhecimentos linguísticos em específico. O que queremos dizer, e é por isso que iniciamos esta seção com esta exposição, é que, mesmo optando pelos mecanismos e, mais especificamente, pelas marcas de textualização presentes nas produções textuais constituintes do nosso *corpus*, verificamos essas estruturas em sua existência e realização global. E, aqui, entende-se global como esses elementos que enfatizaremos em funcionamento tanto no folhado (onde focalizaremos mais nossa discussão), quanto no gênero textual e na ação de linguagem requerida. Assim, faremos a princípio uma observação geral sobre como a ação de linguagem foi empreendida pelos candidatos, para só depois fazermos a incursão na textualidade que marcou, materializou todo o empreendimento.

Lembremos, então, que a proposta do PSS-UFPB exposta na questão 1 pedia ao candidato um texto de opinião em prosa sobre “a questão do cumprimento da palavra dada”, respeitando a variante da norma padrão da língua escrita. Em um primeiro momento, portanto, verificamos aqui que a maioria dos candidatos elaborou um plano geral semelhante, que, segundo o ISD, designa a estrutura básica na qual será materializado todo o conteúdo temático em vista. Tentando fazer uma aproximação com fins de compreensão, consideremos o plano geral, noção do Interacionismo Sociodiscursivo, como um “esquema” do que dizer no texto. Por percebermos que,

independentemente do curso, eles optavam geralmente por três eixos na constituição desse plano, preferimos dissertar, logo de início, sobre essa organização mais abrangente dos textos que diz respeito à sua infraestrutura geral, para, só adiante, passarmos às delimitações das categorias, dos mecanismos de textualização.

Assim, os textos geralmente apresentaram os seguintes eixos de discussão: **uma apresentação do tema**, ou seja, o que seria promessa, o que era/é palavra dada; logo em seguida, **uma contextualização social do tema**, mencionando como ele está sendo visto na sociedade atual em comparação ou não com épocas passadas; e, por fim, **uma emissão de opinião pessoal sobre o tema**. Houve, evidentemente, variações a esse respeito, mas, quando não acompanhavam por completo esse plano geral do que dizer sobre “a questão ética do cumprimento da palavra dada”, os textos tinham, pelo menos, dois desses eixos de discussão (basicamente, a “contextualização social do tema” e a “emissão de opinião pessoal sobre ele”).

Retomando a noção de folhado textual apresentada no capítulo um, na infraestrutura das produções textuais, além do plano geral, temos a presença, em nosso *corpus*, do tipo de discurso teórico, que discute o tema no texto, e o interativo monologado, que imprime a posição do agente a respeito da questão requerida pela proposta (texto de opinião). Os dois, também, foram planejados²², geralmente, em uma sequência argumentativa composta por fases: uma premissa, uma argumentação e uma conclusão, equivalentes aos eixos do plano geral.

Vejamos também que, no tocante aos mecanismos enunciativos utilizados, há sempre a presença tanto da voz do autor, enfaticamente expressa pela primeira pessoa do singular e plural, quanto de vozes sociais, impressas pelo uso da terceira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural, afora quando traz informações ou assertivas do senso social, comum ou religioso (por exemplo, “quando se fala em promessa se pensa logo em dívida”; “que seja sim quando for sim e não quando for não”). Isso indica, a partir de nosso olhar interpretativo-explicativo, que os candidatos sentiram, de maneira geral, a necessidade da exposição de uma base social do tema para que eles pudessem se posicionar criticamente enquanto cidadãos pertencentes à sociedade, mas com olhares e experiências pessoais marcadas. Contudo, por mais que percebamos essa delimitação explícita entre o social e o pessoal, o constante uso de modalizações do tipo

²²Segundo o ISD, seria um processo pelo qual é possível tornar texto todos os aspectos de uma ação de linguagem, empreendendo, para tanto, estratégias de linearização, sucessão de unidades e discursos.

apreciativas²³ (por exemplo, “**melhor** que seja”, “**pequenos** atos”, “**grandes** situações”, “**acho errado**”, “**não importa** tanto quanto **deveria**”, “a humanidade vem **perdendo**”, “**desvalorizam** essa ética”) nessa superfície do texto permite legitimarmos que as apreciações dos candidatos, geralmente, se materializam ao longo de toda a planificação do conteúdo temático, o que, na verdade, apenas corrobora o pensamento de que cada humano faz uma interiorização bastante individualizada de toda a sociedade - valores, situações e seres - que o rodeia e isso fica revelado, marcado textualmente. Como indica Bronckart (1999, p.97-98. Grifo do autor), nesse sentido, existe uma espécie de macroestrutura semântica referente ao conteúdo temático para cada agente-produtor: “trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem”.

Além desses fatores, atentemos para o gênero a que os candidatos recorreram para a realização da produção textual, resgatando o conhecimento adquirido no contexto escolar a respeito do texto de opinião, do texto dissertativo e, por isso, de seu comportamento e estrutura. Interessante como essa percepção já nos é também um indicativo do que comentamos sobre a existência, nessa prova, de um gênero escolar. Os candidatos necessitados de um “traje” para essa ação de linguagem recorrem a essa formatação textual, a essas vozes que necessitam estar presentes na argumentação e a modalizações que repercutem a “opinião pessoal” que eles precisam marcar.

A partir desse olhar no escopo mais abrangente da ação de linguagem, focalizando o contexto social, físico e pessoal, entre outros fatores, passemos, então, aos mecanismos de textualização, nosso foco de análise, pois, pelas dimensões deste trabalho e por nossos próprios objetivos, não há condições de abarcamos de forma exaustiva todos os parâmetros que envolvem e antecedem o uso linguístico. E, quando falamos “uso linguístico”, estamos já considerando-o em textos situados, porque é desta maneira que entendemos que os seres humanos utilizam a língua socialmente.

Os mecanismos de textualização, por sua vez, ao serem identificados e discutidos nos textos não nos permitirão, por questões já bem comentadas, nos afastar das noções explicitadas no quadro 2 do começo desta seção, haja vista que vemos neles

²³ Bronckart (1999) subdivide as modalizações em apreciativas, deônticas, lógicas e pragmáticas segundo a relação que elas mantém junto ao conteúdo temático. Não nos deteremos em uma exposição minuciosa por não ser nosso foco, entretanto, sob um panorama geral, diríamos que as apreciativas revelam avaliações subjetivas do autor; as deônticas, avaliações de cunho mais social; as lógicas, avaliações de cunho mais físico; e as pragmáticas, avaliações que exploram mais o caráter de responsabilidade.

a materialização de toda aquela ilustração. Nossa análise sempre evidenciará, portanto, a necessidade de comentar como determinado elemento linguístico funciona dentro do texto e qual sua função global visando a ação que o agente buscou realizar. Por essa razão, optamos por apresentar a redação completa de cada candidato sempre que ela for ilustrativa de uma das categorias.

Uma última observação que pode vir a esclarecer os termos que utilizamos e até mesmo o olhar que imprimimos nos comentários sobre o *corpus* diz respeito ao que entendemos por conceitos como adequação, inadequação e dificuldade. Embora já tenhamos dito no capítulo anterior, por essas palavras fazerem parte constantemente dos nossos comentários analíticos, cabe o resgate.

Quando nos referimos a casos de adequação/inadequação, estamos recuperando, de alguma maneira, as discussões da sociolinguística que nos forneceu a seguinte premissa científica: o uso linguístico sempre é moldado ao contexto sociocomunicativo. Em outras palavras, ele sempre obedece à gramática, seja ela normativa ou não, da língua a que pertence sua comunidade e também ao grupo, à região, à faixa etária relacionados a cada ação de linguagem em particular (e aqui já recuperamos um conceito interacionista sociodiscursivo para ilustrar e mesmo nos localizar nessa interpretação). Isso significa que, no nosso caso e no nosso *corpus*, observamos o candidato em adequação ou não à gramática da Língua Portuguesa, tanto em uma perspectiva geral, internalizada, quanto em uma perspectiva normativa, por esta ser requerida pela própria situação de ação de linguagem (proposta da prova de redação do PSS-UFPB) na qual ele estava inserido. Através de ambas e tendo elas por parâmetro, conferimos a avaliação de determinado uso dos conhecimentos linguísticos como dificuldade ou não. Por exemplo, a frase sintática²⁴ “Entender que o Português surgiu como uma extensão do Latim, é realizar uma reflexão histórica dos fatos linguísticos” apresenta uma vírgula separando sujeito de predicado ou, reduzindo nossa problemática, sujeito de verbo. Tanto a gramática normativa, quanto a gramática internalizada, ou seja, o próprio sistema da língua não permite esse tipo de construção escrita. Trata-se, então, de uma inadequação no uso dessa estrutura e mesmo de uma dificuldade por meio do agente de realizar tal textualização segundo suas capacidades linguístico-discursivas mobilizadas.

²⁴ No ISD, a “frase sintática” equivale ao que a classificação da gramática teórica chama de oração. Por outro lado, a “frase gráfica” também citada em meio à teoria está correlacionada ao conceito de período, aquele que termina com um ponto.

Feitos os esclarecimentos convenientes, durante a exposição seguinte, observaremos e, por isso, confirmaremos que algumas ocorrências inadequadas provocaram ruídos²⁵ entre a camada mais profunda do folhado (infraestrutura) e a camada da superfície (mecanismos enunciativos), entre outras palavras, em algum ponto da ação de linguagem, por extensão.

3.2.1 Ocorrências da categoria de conexão

Essa categoria permite que verifiquemos como são viabilizadas as articulações textuais. Segundo Bronckart (1999, p.264), são mecanismos realizados através de unidades e elementos da língua, considerados na teoria como *organizadores textuais*, que “explicitam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto. (...) de modo descendente: da estrutura textual global às estruturas frasais singulares”; e, ainda, acrescentamos às estruturas intrafrasais também. Essa ideia, porém, deixaremos bem delimitada e justificada ao longo da discussão.

- **Casos de demarcação/balizamento**

Nesta subcategoria, veremos as marcas de textualização, destacadas em rosa, que foram utilizadas pelos candidatos para indicar ou não a passagem entre as fases da sequência argumentativa. Observaremos, assim, recordando a indicação da proposta de um texto em prosa e opinativo, como foi organizado o plano geral e a planificação dele em premissas, argumentações, contra-argumentações e conclusões.

Vejamos, primeiramente, o caso de um candidato ao curso de Letras.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L2

Cusprindo o que diz

Ao se tornar uma pessoa ética e tendo o pulso firme para cumprir, o que diz as pessoas é um fato bem visível para o mundo.

Em termos de conversas, a opinião de muitos a respeito de “cumprir” é a mesma e tendem-se a não por em prática, o fato de que: “Falou tem que cumprir”. Pronto é o que resta e que satisfaz todos nós. **Em contorno de tudo** abrange-se que antes de falarmos qualquer coisa temos que pensar antes, pois o mundo hoje não perdoa o fato de que falar e não cumprir.

Ao finalizar tudo isso, vemos que as pessoas tem se esforçado ao mostrar que tem que cumprir o que diz.

²⁵ Termo empregado aqui para nomear casos de desencontros, de falta de sintonia no que se refere aos usos linguísticos e ao que eles estão querendo significar.

Percebamos, ao longo do segundo e do terceiro parágrafo, que fica clara a necessidade do candidato de deixar bem demarcadas as fases da sequência argumentativa. No entanto, a ênfase, de alguma maneira, parece ter pesado sobre a textualização que ficou pausada demais e, em alguns momentos, até certo ponto incoerente devido ao léxico utilizado. Segundo Antunes (2012, p. 88),

Uma das regularidades de nossas atividades discursivas consiste no fato de que escolhemos as palavras com base nas possibilidades de convergência semânticas que elas podem criar, em função da unidade de sentidos e de intenções que pretendemos expressar. **O fato de podermos reconhecer o tema de um texto ou de um trecho, ou de um parágrafo, por exemplo, o fato de podermos resumir qualquer um deles têm sua razão de ser nessa ‘unidade’ semântica expressa pela proximidade de sentidos entre as palavras.** (ANTUNES, 2012, p.88. Grifo nosso)

A partir desse excerto do livro “Território das palavras”, de Antunes, que tem como objetivo realizar um estudo sobre o léxico e sua função de coesão, coerência, expressão e estética em textos, reconhecemos a intenção que tem o candidato no uso desses vocábulos²⁶ iniciando as fases. As marcas de textualização “em contorno de tudo” e “ao finalizar tudo isso”, por exemplo, estão denotando o término do texto, a conclusão da sequência duas vezes, mas, em fases diferentes, devido aos parágrafos. Se pensarmos na utilização da capacidade linguístico-discursiva que fez o candidato, temos inadequação vocabular e mesmo dificuldade em articular, de maneira menos densa e restrita, as fases de uma sequência argumentativa. A demarcação esteve, como dissemos, fortemente enfatizada, mas recuperando vocábulos que podem não se adequar à situação de ação e, mais especificamente, à textualização empreendida. Como ainda pontua Antunes,

as palavras que ocorrem em um texto não cumprem apenas a função de “significar”; elas não são relevantes, apenas, porque carregam um determinado significado. São parte constitutiva de uma armação

²⁶ Antunes (2012) estabelece uma distinção entre os termos *lexema* e *vocábulo*. Já que mencionamos o estudo e ele, de alguma maneira, não vai de encontro com o suporte teórico que adotamos, decidimos manter a designação da autora a fim de sermos coerentes com a sua contribuição aqui. “Uma das distinções refere-se, primeiro, à palavra enquanto *unidade do sistema lexical* da língua – designada com o termo *lexema* – e, segundo, à palavra *em ocorrência em um determinado texto* – designada com o termo *vocábulo*” (ANTUNES, 2012, p.51). A autora esclarece, mais adiante, um outro aspecto com o qual concordamos: “Meu interesse (...) é deter-me, mais especificamente, em questões relacionadas aos vocábulos, ou seja, às palavras que entram na composição de determinado texto. As funções dessas palavras na arquitetura do texto são, pois, o foco deste trabalho, com o intuito maior de trazer outras perspectivas para as atividades de ensino da língua.” (ANTUNES, 2012, p.52)

que dá sustentação à unidade do texto e, portanto, interferem em sua coerência. (ANTUNES, 2012, p.66. Grifo da autora)

Observemos agora um outro caso também referente ao curso de Letras em que a demarcação foi realizada no momento inadequado e, por isso, quebrou a textualização e o raciocínio do próprio candidato na sua ação de linguagem.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L3

A ética do cumprimento da palavra dada

Antigamente, as pessoas resolviam os seus problemas e os seus negócios através da palavra sem precisar de assinar documentos, contratos, etc, pois elas eram verdadeiras. Hoje em dia, as coisas são bem diferentes. Não podemos confiar apenas nas palavras, porque as pessoas estão cada vez mais querendo enganar as outras para tirarem algum benefício da ocasião.

Mentem sem preocupar-se com o que pode acontecer com o próximo. Por isso, devemos ficar sempre atentos ao fazer algum negócio, assinar um contrato, etc. Temos que ler os contratos, recibos e documentos prestando bastante atenção para não sermos enganados.

Essa frase gráfica em destaque foi deslocada para um novo parágrafo e, levando em conta o sentido dela e seu papel na constituição da coerência temática e do plano geral, percebemos que, na verdade, ela faz parte do parágrafo anterior, no qual estão a premissa e a argumentação juntas. O fato de o candidato tomar essa atitude na textualização enfraquece o discurso interativo monologado final iniciado pela locução conjuntiva “por isso”, que intenta ser projetado e propositivo como final de todo o texto. Além disso, essa quebra desfaz a coordenação sintática, proporcionada pelo ponto final, entre as frases “as pessoas estão cada vez mais querendo enganar as outras para tirarem algum benefício da ocasião” e “Mentem sem preocupar-se com o que pode acontecer com o próximo”. Assim, verificamos também que, muitas vezes, a coordenação (independência entre ideias e/ou estruturas) marcada pelo uso do ponto final não é observada e mesmo utilizada pelo candidato com fins de conexão.

Analisemos, ainda, como última ocorrência, a maneira do candidato ao curso de Letras demarcar as fases da própria sequência argumentativa se utilizando, por exemplo, do hífen/travessão no início dos parágrafos.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L4

Palavra dada, vem perdendo seu valor

■ Hoje podemos observar a diferença entre pessoas que vivem no campo e pequenas cidades, e pessoas que vivem em grandes cidades, a respeito do cumprimento da palavra.

■ Nas grandes cidades conseguimos observar que as pessoas não levam com seriedade o valor de uma palavra dada, tudo tem que ser a base de papéis registrados em cartório, para que a palavra venha ter algum valor, diferente de pequenas cidades e no campo, onde uma palavra dada, é sagrada.

■ Tudo isso resume-se em uma só frase; A palavra vem perdendo seu rico valor.

Interessante observar que, mesmo utilizando esse recurso como formatação, o plano geral que ele traçou foi planificado através daquele padrão a que nos referimos no começo desta seção: uma premissa, passando à argumentação e fechando com uma conclusão; ou seja, não houve menção alguma a diálogos ou conversações intratextuais.

Esse dado nos desperta para a questão do uso do hífen/travessão como mecanismo de organizador textual, quando, na verdade, o gênero e a situação de ação de linguagem não permitem. Se a prova tivesse feito menção a um contexto de produção no qual o candidato devesse fazer um comentário topicalizado de um texto publicado em um blog, por exemplo, talvez essa construção fosse plausível e adequada ao interlocutor e à proposta. No entanto, tendo como base a proposta de redação do PSS-UFPB 2012, há, então, uma inadequação na escrita do texto.

- **Casos de empacotamento**

Nos casos que apresentaremos a seguir, veremos que o organizador textual em foco estava funcionando (ou deixando de funcionar) para marcar a integração de frases sintáticas dentro de uma mesma fase da sequência argumentativa (a premissa, por exemplo). Vejamos a adequação ou a inadequação desse uso, que estará em destaque amarelo, tendo como referência o plano geral implementado pelo candidato.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L1

Promessa é dívida

Quando se fala em promessa se pensa logo em dívida, visto que quando se promete algo é como assinar uma sentença.

Por isso que muitas pessoas preferem não prometer, melhor que seja sim quando for sim e não quando for não, porém vemos muito esse pacto sendo quebrado desde em pequenos atos ou palavras até em grandes situações.

Acho errado no julgamento prometer ou jurar que vai falar a verdade, pois mesmo que esteja falando a verdade não vai bastar as palavras, as provas que levarão a liberdade ou a prisão. Por isso cumpram suas promessas ou façam melhor não prometam.

Com relação ao organizador textual “por isso”, em destaque, percebamos duas questões: primeiro, ele está indicando uma integração sintático-semântica entre o período anterior e o que contém a conjunção; segundo, ele está em um novo parágrafo. Entendamos que não há regra que diga quantos parágrafos devem ser reservados para a premissa, quantos para a argumentação e quantos para as outras fases de uma sequência argumentativa. Entretanto, levando em conta o pouco espaço que o candidato tem à disposição para a realização de sua produção e o fato de ele ter como “traje” linguístico o “gênero escolar”, percebe-se que ele fez uso de três parágrafos que equivaleriam às seguintes fases: premissa, argumentação e conclusão. Nesse raciocínio, entendemos que o “por isso” inicia a nova fase da sequência, a argumentação, ao mesmo tempo em que estabelece estreita ligação com o período anterior, a premissa. Essas duas funcionalidades ficaram marcadas no organizador textual, promovendo uma inadequação na progressão temática e uma quebra na textualização. Embora entendamos que o candidato ainda esteja falando sobre o período anterior, a textualização com novo parágrafo causou uma espécie de ruído, já que a fase anterior da sequência argumentativa não havia sido terminada.

Em outras palavras, enquanto a infraestrutura (parágrafos) indica o aparecimento de uma nova informação, uma nova fase na sequência (o que seria caso de demarcação), o que se tem, em contradição, é uma segmentação da continuidade temática. Considerando, portanto, que a proposta pede ao candidato que construa um texto de opinião que se constitui em uma sequência argumentativa, a ação do candidato foi realizada sim, na medida em que ele criou um plano geral sob o qual pôde dissertar sobre o assunto, mas com algumas quebras na organização, na conexão escrita.

Outro destaque feito na produção foi sobre a conjunção “porém” e a vírgula que a antecede. A partir do mesmo entendimento construído na análise acima, observamos que a vírgula está indicando um caso que o ISD chama de ligação, ou seja, uma articulação sintática por coordenação entre as duas frases – a que começa com “por isso” e a que começa com “porém”. A questão que levantamos aqui é o que o candidato parece realizar não essa **ligação**, mas um **empacotamento** mesmo, ou seja, apenas a integração de frases sintáticas na argumentação. Vejamos, primeiramente, que essa nova frase sintática é iniciada por essa conjunção adversativa, indicando uma relação de oposição com algum segmento antecedente. Em segundo lugar, cabe perceber que o candidato coloca, nessa segunda frase, e, em específico, com a retomada “esse pacto”, uma informação que não se contrapõe exatamente à frase anterior de que as pessoas

preferem não prometer, mas sim à primeira que traz a assertiva de que “quando se promete algo é como assinar uma sentença”, ou seja, é como ter um compromisso com uma outra pessoa.

Dessa forma, há ruídos de textualização ocasionados pela tentativa de ligar segmentos textuais que, na verdade, sintaticamente não necessitam desse tipo de organização próxima ou, ao contrário, tentativa de desconectar segmentos que se encontram vinculados.

Observemos, por exemplo, a redação abaixo.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A3

A promessa do burro

Hoje, está cada vez mais difícil a questão da ética em todos os sentidos entre a humanidade, não generalizando.

Devemos sempre dar um voto de confiança ao próximo, é a forma devidamente correta de valorizar, muitas vezes o orgulho falar mais alto, o desrespeito, falta de compreensão, que gera todo esse mal estar.

Se cada um fizer a sua parte as coisas fluem naturalmente, e assim, podemos sempre acreditar nas promessas.

A realidade é que muitas vezes somos intransigente, em certas situações. Principalmente se tratando de algum acordo firmado e não cumprido, pronto já perdemos a confiança temos que ver de outra forma que somos seres humanos e passivos de erros.

A vírgula destacada, como elemento de conexão, marca uma integração bastante próxima entre a frase sintática que a antecede e a frase sintática que a segue. No entanto, vemos que, para organizar e mesmo articular de forma mais precisa as informações que esses segmentos textuais vinculam, há a clara necessidade ou da presença de uma conjunção, não expressa pelo agente, ou de um ponto final, transformando o trecho “muitas vezes o orgulho falar mais alto, o desrespeito, falta de compreensão, que gera todo esse mal estar” em uma frase gráfica independente e conclusa, caso de empacotamento. Da maneira em que se encontra, a informação veiculada não se articula às demais em uma textualização coesa, perde a força na argumentação e o sentido da integração na vírgula. Entretanto, veremos mais adiante, em “casos de ligação”, que a vírgula sozinha também pode funcionar claramente como elemento de conexão, provocando os efeitos de sentido capazes de articular os argumentos do candidato.

Concluindo nossas ocorrências nessa subcategoria, vejamos o exemplar abaixo, do curso de Administração, ilustrativo de casos em que o empacotamento não é grafado e, em períodos longos, pode vir a atrapalhar bastante a textualização.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A5

A palavra tem seu valor

Atualmente, as pessoas tem levado a sério a questão da palavra dada por causa da sua realização faz o cumprimento e tem sua paz interior.

Isso acontece na religião e no financeiro quando a gente promete alguma coisa temos que realizar para a nossa consciência ficar em paz como, pela ética de através dos atos as pessoas sabem como é o nosso caráter.

Por isso, se nós pedimos algo é importante prometer para conseguirmos a troca por que quando não cumprida pode nos prejudicar seriamente e trazer transtornos psicológicos para o futuro podendo afetar as relações com os outros surgindo a perda da confiança.

Nesse trecho destacado, o candidato deixa entremeadas em todo o período duas ou mais opções de estruturação sintática. Isso acontece pela falta de organizadores textuais capazes de instruir realmente como se relacionam cada informação e suas três respectivas frases. Assim, da maneira em que se encontra, conseguimos entender o sentido, mas, ao mesmo tempo, reconhecemos o truncamento²⁷ presente. Percebamos que, dentre as possibilidades de compreensão, pode-se entender a estrutura como “Isso acontece na religião e no financeiro quando a gente promete alguma coisa. Temos que realizar para a nossa consciência ficar em paz.”, mesmo faltando uma espécie de complemento verbal para o sintagma verbal “realizar”; de uma outra maneira, poderíamos ter: “Isso acontece na religião e no financeiro. Quando a gente promete alguma coisa, temos que realizar para a nossa consciência ficar em paz.”. A falta de articulação é sentida e, por esse motivo, a textualização fica, de certo modo, truncada. Como diz Travaglia (2011, p.56), “não se trata apenas de um “erro” de norma culta, mas também de inadequação ao que se queria dizer”; pois não entendemos ao certo se a oração temporal está relacionada ao “acontecer na religião e no financeiro” ou ao fato de “termos de realizar...”.

- **Casos de encaixamento**

Paralelamente aos casos de ligação, nesta subcategoria, teremos acesso a casos em que se cria uma integração por subordinação entre frases sintáticas de uma mesma

²⁷ Termo empregado para designar casos em que as frases sintáticas e/ou gráficas apresentam problemas de estruturação/articulação relativos à sintaxe e/ou à semântica.

frase gráfica complexa²⁸. Verificaremos, portanto, os mecanismos que são utilizados ou que deixam de ser utilizados para marcar esse tipo de articulação, em textos, chamada de encaixamento.

Além desse nível, resgatemos o que foi dito nos fundamentos do que seriam os casos de ligação sobre nossa proposta de alargar essas duas subcategorias, observando casos de ligação (coordenação) e encaixamento (subordinação) em relações intrafrasais. A fim de esclarecermos essa ideia, observemos os três casos seguintes.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL – E4

Promessas que devem ser cumpridas

Muitas pessoas hoje, não cumprem o que prometem, a exemplo da maioria dos políticos. Quando candidatam-se, fazem promessas e afirmam que as cumprirão, mas quando são eleitos, não é exatamente isso que eles fazem.

Em ano de campanha eleitoral, muitos candidatos a qualquer cargo político, derramam sua conversa nos comícios, prometendo que irão lutar pelos direitos e deveres do povo. Muitos deles chegam até a ir na casa de eleitos, dão cesta básica ou atendem a um pedido feito pelo morador. Mas, quando elegem-se, esquecem do voto que receberam e desprezam os eleitores, pensando apenas em dinheiro, como foi o caso do mensalão.

Um político não tem nas mãos uma boneca ou um carrinho para brincar, mas sim um povo que precisa de, no mínimo, saúde e educação de qualidade.

Quando pensamos em trazer mais esse novo aspecto à subcategoria, questionamos a necessidade que tanto a gramática internalizada quanto a gramática normativa teriam de não separar, sob hipótese alguma, o sujeito de seu verbo, de seu predicado. Não entraremos no cerne da discussão psicolinguística, ou mesmo da gerativa, ou ainda da morfológica que explicam esse fator à luz de suas próprias perspectivas teóricas. Detemo-nos a algo menor e que não abra o nosso aparato teórico a tanta releitura. Observando o sistema linguístico na constituição dos textos, nos perguntamos: se o modelo da teoria é descendente, por que ele não poderia reconhecer essas conexões intrafrasais, ou seja, entre os elementos que constituem as frases sintáticas? Não teriam elas uma observação linguístico-discursiva? Como já resgatamos no primeiro capítulo do nosso trabalho, Cristovão (2007) discute a esse respeito:

Para que o conhecimento gramatical que compõe o sistema da língua estivesse articulado às capacidades de linguagem, seria necessária a

²⁸ Termo utilizado pelo próprio autor em seu livro “Atividade de linguagem, textos e discursos”: “d) as subordinativas ou conjunções de subordinação (*antes de, desde que, porque*, etc.), que encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa” (BRONCKART, 1999, p.266)

exploração contextualizada dos elementos linguísticos – relacionados às operações de textualização (conexão e segmentação, coesão nominal e verbal) e aos elementos que marcam as escolhas lexicais, por exemplo (CRISTOVÃO, op.cit., p.267).

Assim, de alguma maneira, cada agente quando materializa sua produção, seu plano geral, seu conteúdo temático necessita recuperar esses conhecimentos gramaticais para compor sua textualização, e eles, quando mal empregados, prejudicam sim a planificação frente à situação de ação de linguagem, não em uma dimensão global, mas em dimensões locais que, repetidas, podem truncar frases sintáticas, gráficas e mesmo boa parte do texto.

Em segmentos como “Muitas pessoas hoje, não cumprem”, entender que o sujeito se encontra em relação de subordinação sintática junto ao verbo, tornando-se inadequado o uso da vírgula entre esses sintagmas, é reconhecer uma regularidade da língua. Da mesma maneira, ocorre em outra frase sintática destacada do texto acima: “muitos candidatos a qualquer cargo político, derramam sua conversa nos comícios”.

O que podemos de início reconhecer como fatores que propiciam esse uso é a colocação, logo após o sujeito, de um adjunto adverbial deslocado sem pontuação que o intercale, segundo indica a norma-padrão, também requerida pelas orientações da proposta de produção. Por outro lado também, temos o caso de um candidato ao curso de Medicina em que um complemento nominal também provocou a ruptura da estrutura sintática subordinada.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M5

Com o aumento da competitividade no mundo atual, as pessoas tentam, a qualquer custo, serem sempre as melhores. Deixando valores como honra e ética de lado, tornando mentir e quebrar promessas algo normal.

A busca frenética por sucesso e dinheiro faz com que as pessoas usem de falsas promessas para conseguirem o que querem. Isso pode até deixá-la mais rica, porém ela não terá paz de espírito.

Além disso, pessoas que mentem e quebram promessas todo o tempo, não são tratadas com seriedade e perdem a confiança de todos. Sendo cercadas apenas por falsos amigos.

Em vista disso, é preciso que a sociedade se reedue, para perceber que ter uma honra intacta e ter paz de espírito é mais importante que obter sucesso.

Uma outra questão de encaixamento interrompido por pontuação é a do título da redação abaixo que nos faz reconhecer que, muitas vezes, esse uso decorre de uma possível constituição de um vocativo.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L4

Palavra dada, vem perdendo seu valor

- Hoje podemos observar a diferença entre pessoas que vivem no campo e pequenas cidades, e pessoas que vivem em grandes cidades, a respeito do cumprimento da palavra.
- Nas grandes cidades conseguimos observar que as pessoas não levam com seriedade o valor de uma palavra dada, tudo tem que ser a base de papéis registrados em cartório, para que a palavra venha ter algum valor, diferente de pequenas cidades e no campo, onde uma palavra dada, é sagrada.
- Tudo isso resume-se em uma só frase; A palavra vem perdendo seu rico valor.

Nesta estrutura, portanto, temos um caso malsucedido de vocativo, resultando em problema de encaixamento entre sintagmas.

Ainda nessa discussão e nessa nova incorporação que propomos, observamos a mesma ocorrência, mas não mais pela presença de advérbios ou pela criação de vocativos, mas por sintagmas nominais construídos a partir de verbos no infinitivo ou por pronomes relativos. Observemos, abaixo, a redação do candidato ao curso de Administração:

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A2

O poder da palavra dada

Nos dias atuais, acreditar em uma palavra dada, significa ter credibilidade sobre tal pessoa.

Ao empenhar uma palavra e cumprila devidamente, acarreta inúmeros benefícios, como a confiança, credibilidade e valores, assim, transformando em um elo de amizade, que diante da ética, é algo de grande valia.

Portanto, o poder da palavra dada em questão do cumprimento é sinônimo de respeito, confiança e admiração, assim, atribuindo bons ensinamentos através de pequenos gestos, ensinando o próximo a ser um cidadão ético.

Na primeira vírgula destacada, vemos que o candidato subordina, na sintaxe, a estrutura “acreditar em uma palavra dada” como sujeito do verbo “significa”, mas, talvez pelo próprio objeto indireto “em uma palavra dada”, talvez pelo sujeito ser oracional, colocando uma pontuação que quebra a conexão existente nessa estrutura. Da mesma forma, houve uma ruptura na microssintaxe a partir da vírgula entre o sujeito recuperado pelo pronome relativo “que” e o verbo “é”, presente logo após o advérbio deslocado e também não intercalado com pontuação.

O que quisemos destacar com esses três casos é que há uma conexão entre esses segmentos, entre esses sintagmas prevista pela gramática da língua e que, em seus usos, é, em alguns momentos, desconsiderada em importância linguístico-discursiva. Nesses

casos apresentados, pode não ter havido grandes problemas de sentido quanto ao que os candidatos quiseram imprimir nas suas respectivas ações de linguagem, mas um olhar atento a esses fenômenos já presume diferentes sentidos possíveis ocasionados por essa (in)adequação entre o que se queria dizer e o que e como se disse realmente. Mencionemos apenas, a título de exemplificação, os dois textos abaixo que, dependendo do uso ou não da vírgula, podem desfazer o sujeito e fazer um vocativo.

“Maria de Dona Ana de Itaquera está aqui” ou “Maria de Dona Ana de Itaquera, está aqui”
--

A depender da situação, se um agente colocasse a vírgula antes do verbo, teria um vocativo “Maria de Dona Ana de Itaquera” para quem estaria dizendo que algum objeto ou alguma pessoa estava ali. Se, pelo contrário, não colocasse a vírgula, teria um agente comunicando que “Maria de Dona Ana de Itaquera” estava ali. São nuances como essas que podem ocorrer nos textos, como ilustrou os candidatos apresentados, e que, por isso, merecem destaque e trabalho reflexivo em sala.

Passando agora às ocorrências-padrão de encaixamento, analisemos as redações que seguem, partindo, primeiramente, de um candidato ao curso de Medicina.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M2

Promessa, juramento ou mesmo trato feito no boca a boca como popularmente é dito, são palavra dadas que por muitas vezes são feitas por não necessitar de um documento formal, como um contrato.

Diante de uma palavra dada e da confiança imposta sobre ela o que se espera é que seja cumprida, sendo uma questão de ética, de honrar o combinado feito. Porém aos olhos da lei pode não ter valor algum.

É importante que a confiança entre o ser humano permaneça, mas sendo primordial a ética de um cidadão e isso é algo que cada um constrói. Ajudando para a sociedade através de pequenos atos.

Vejamos que há uma oração reduzida de gerúndio ao final do texto “Ajudando para a sociedade através de pequenos atos” isolada pelo ponto final, ou seja, que perdeu a conexão que deveria manter com a frase sintática anterior de quem é subordinada “isso é algo que cada um constrói”.

Segundo Bechara (2009, p.523-524), na Língua Portuguesa, a oração reduzida de gerúndio pode denotar “causa”, “consecução”, “concessão”, “condição”, “modo,

meio, instrumento” e “tempo”. No destaque da redação acima, por exemplo, a reduzida dá à estrutura complexa uma circunstância de tempo (“quando ajuda para a sociedade através de pequenos atos”) ou de modo (“ao ajudar para a sociedade através de pequenos atos”), uma equivalência adverbial que não poderia se estabelecer sozinha, independente como frase gráfica simples.

Quando percebido esse uso e a falta de um mecanismo adequado para marcar essa conexão no nosso *corpus*, deparamo-nos com vários exemplares de redações com a mesma ocorrência. Examinemos, então, os casos seguintes dessa natureza.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A4

O valor da palavra

Estamos em uma sociedade onde apenas tratar com palavras não serve como garantia, a não ser se elas estiverem escritas em um papel e assinado.

Fazer promessas é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la. Sabendo que tais preceitos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família, que é fundamental para o progresso da mesma.

Este é um valor que deve ser recuperado pelas pessoas e mante-la para que assim venham ser mais honestos uns com os outros tornando então um item principal na vida cotidiana.

Neste outro caso, o candidato parece ter construído uma reduzida de gerúndio causal a fim de relacioná-la à ideia que ele expressa na frase sintática anterior. No entanto, essa construção é quebrada na textualização a partir do momento em que se usa o ponto final, que isola e não conecta a subordinação.

Vamos a uma tentativa de ilustração:

Fazer promessas é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la



Relação de subordinação, de encaixamento com sentido de causa



Sabendo que tais preceitos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família, que é fundamental para o progresso da mesma.

Antes de qualquer comentário elucidativo, cabe resgatarmos os casos de encaixamento anteriores, nos quais a expressão “fazer promessa” poderia, sim,

funcionar como vocativo, levando em conta o que o candidato intenta dizer, exigindo sua estrutura, portanto, uma vírgula antes do verbo “é”.

Sobre a ilustração, observemos que, desenvolvendo a oração reduzida, teríamos algo como: “é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la, pois se sabe que tais preceitos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família”. Assim, essa ocorrência inadequada da pontuação junto à estrutura prejudicou a textualização pretendida pelo candidato.

Se vimos, até o momento, encaixamentos não realizados por organizadores textuais quando as frases gráficas são compostas por orações condicionais e por reduzidas de gerúndio, vejamos como isso também é comum ao se utilizar, por exemplo, reduzidas de infinitivo. Porém, antes de passarmos aos textos que as utilizaram, recuperemos a definição e quais seriam as diversas significações que elas podem assumir dentro de um período.

Segundo Bechara (2009, p.518), as orações adverbiais reduzidas de infinitivo são aquelas em que se “têm o verbo, principal ou auxiliar, no infinitivo (...) normalmente (...) regido de preposição adequada”. Costumam assumir, geralmente, sentido causal, concessivo, condicional, consecutivo, final, temporal ou sentido de meio/instrumento. Vejamos, então, como e com que finalidade esse tipo de oração foi implementado nas duas redações que seguem.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M3

Ao se fazer uma promessa, após a graça alcançada, espera-se que o lado favorecido cumpra com o que prometeu, caso contrário, sua reputação de pessoa séria, digna de confiança, honesta e de princípios fica prejudicada, e, dependendo para que a promessa foi feita, consequências graves podem surgir. Em um mundo tão dinâmico em que as situações e as opiniões das pessoas mudam de forma tão rápida, em que um certo dia se está “por cima” e no outro dia “por baixo”, a nossa reputação inabalada, ética e amigos feitos acabam sendo o nosso bem mais importante. Por tanto, promessa feita deve ser promessa com possibilidade de ser realmente cumprida para que os dois lados saiam verdadeiramente satisfeitos.

Fica clara, aqui, a necessidade de um mecanismo de encaixamento para integrar a frase sintática subordinada “ao se fazer uma promessa” à sua principal “espera-se que o lado favorecido cumpra com o que prometeu”. No entanto, o candidato se vale de uma pontuação (o ponto-e-vírgula) que quebra essa subordinação e, de alguma maneira, isola a reduzida de infinitivo temporal. Percebamos que é exatamente a mesma atitude que outros candidatos tomaram com relação à reduzida de gerúndio: quer-se inserir uma

circunstância, seja ela de tempo, seja ela de causa ou concessão, à frase gráfica, porém sem o recurso de conexão adequado. Quando isso não ocorre, temos ainda um emprego truncado da reduzida.

Por último, finalizando as nossas observações sobre o *corpus* no tocante a essa subcategoria, vejamos outro truncamento causado pela não utilização de um recurso adequado para marcar o encaixamento entre as estruturas frasais.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A6

Da mesma forma que Zé sofreu, e foi até o fim para pagar sua promessa. Temos que tomar esse exemplo, temos que ser objetivos e determinados. Se eu falo sim, é sim, se não, é não. É nossa obrigação batalharmos para cumprir com a nossa palavra, não podemos voltar atrás, nem desistir.

Não podemos deixar que nada, e ninguém nos comprometa pelos nossos ditos, ou feitos.

Afinal, ter atitude é você não ser hipócrita e cumprir o que você falou.

Mostre o seu caráter sabendo lidar com as consequências dos seus atos.

O candidato ao curso de Administração resolveu criar um vínculo argumentativo direto com o texto motivador (“O Pagador de Promessas”, de Dias Gomes) e, para isso, se utilizou de uma estrutura comparativa, em outras palavras, retomando termos da gramática teórica, de uma oração subordinada adverbial comparativa. Contudo, ao colocar um ponto final antes de terminar a integração entre as frases sintáticas, o candidato termina por não textualizar essa articulação, que fica apenas a cargo do leitor e do uso de suas capacidades linguístico-discursivas para inferir. Tendo por base a ação de linguagem e seus parâmetros de ação, pode-se dizer que, nesse ponto, o candidato não foi bem sucedido em sua realização.

- **Casos de ligação**

Nesta subcategoria, teremos acesso a casos, marcados na cor cinza claro, em que se cria uma integração sintática por coordenação entre frases de um mesmo período (frase gráfica, segundo Bronckart). Verificaremos, portanto, os mecanismos que são utilizados ou que deixam de ser utilizados para marcar esse tipo de articulação em textos.

Além dessa definição, ousamos ainda propor o alargamento da subcategoria e observar relações de ligação também em um nível intrafrasal, pois, de alguma maneira, casos dessa natureza demonstraram formas de textualização mesmo na microssintaxe.

Prenunciamos essa nossa postura logo na apresentação do fundamento das ocorrências de mecanismos de conexão por acreditarmos que o próprio conceito construído por Bronckart (1999, p.264) nos permite essa reorganização: “os mecanismos de conexão explicitam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto (...) da estrutura textual global às estruturas frasais singulares”. Acrescentamos, portanto, a essa reflexão as relações intrafrasais constituintes também dessa textualidade, desta subcategoria e de casos de encaixamento, como poderemos observar, explicar e exemplificar logo mais adiante quando nesse tipo de articulação nos detivermos.

Vejamos, abaixo, como esse acréscimo teórico, por exemplo, foi vivenciado como mecanismo de ligação. Analisaremos, ainda, como a pontuação foi implementada pelo candidato ao curso de Medicina em seu texto, funcionando ou não como recurso de conexão entre as frases sintáticas no período.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M1

Pode-se afirmar que em antigas décadas a palavra era uma das grandes nobrezas existente em um homem, promessas ditas eram promessas feitas e cumpridas, entretanto, é perceptível para nós que nos dias atuais a ética que antes existia nas palavras, hoje não mais existe.

Percebo que a ética para os nossos cidadãos não importa tanto quanto deveria, a sociedade não questiona os valores que a humanidade vem perdendo ao longo dos anos e desvalorizam essa ética que não só se baseiam as promessas, mais também as atitudes.

Acredito que esta nobreza seja uma característica ainda presente em alguns brasileiros, seja ele político ou não, creio que se o país fosse dotado desta virtude, daria um passo a mais rumo ao desenvolvimento e que assim a nação formaria verdadeiros cidadãos.

Antes de passarmos às considerações sobre os casos de ligação entre frases sintáticas numa mesma frase gráfica, definição original de Bronckart (1999), justifiquemos a nossa necessidade de definir como caso de ligação também o uso de “para os nossos cidadãos”.

Pela linha de argumentação que o agente imprimiu em meio ao plano geral e materializou na textualização, entendemos que o trecho “para os nossos cidadãos” funciona como advérbio dentro do período. Ao mesmo tempo em que ele é independente na estrutura frasal, ele mantém uma conexão com os demais elementos da frase. Reconhecê-lo, muitas vezes, passa pela sinalização propiciada pelas vírgulas, pois, segundo recomenda a norma padrão, quando deslocado da ordem direta de uma oração (frase sintática no ISD), o advérbio deve vir intercalado por pontuação, por vírgulas. Como se observa na redação em análise, isso não ocorre e, portanto, podemos

entender que, embora nosso conhecimento de mundo já delibere a interpretação mais corrente e pretendida pelo candidato (a de advérbio), há dois sentidos e duas funções sintáticas para o trecho destacado: ou podemos entendê-lo como adjunto adverbial mesmo, indicando para quem a ética “não importa tanto quanto deveria”; ou podemos considerá-lo como adjunto adnominal, denotando um qualificador da ética, por exemplo: a ética “para idosos” não importa tanto quanto deveria na sociedade.

Reiteramos que não houve problema de interpretação textual no que diz respeito ao que textualizou o candidato, embora ele não tenha recorrido à norma padrão como parâmetro de ação. No entanto, aproveitamos essa ocorrência para indicar um recurso de conexão (as vírgulas intercaladas) que, quando não utilizado, pode dar margem para novas significações dependendo do texto e do contexto de ação.

Atentando agora para os casos originais da subcategoria, observemos que o uso das vírgulas destacadas para iniciar frases, como “promessas ditas eram promessas feitas e cumpridas”, “a sociedade não questiona os valores...”, “creio que se o país...”, apresenta dois aspectos importantes: o primeiro, a percepção de que ele, em momentos, dá ao texto um fluxo muito contínuo de progressão temática, o que pode prejudicar o plano geral; o segundo, o fato de poder funcionar como substituto de uma conjunção, na textualidade, estabelecendo sim uma **ligação** entre as frases sintáticas, porém sem explicitação do sentido colocado (adversidade, adição, conclusão, explicação, alternância, entre outros). É exatamente isso que observamos nesta produção: o candidato insere informações que se relacionam com as dos segmentos anteriores e insere como organizador textual dessa relação a vírgula, mas sem explicitar as ideias de explicação (“**pois** as promessas ditas...”; “**pois** a sociedade...” e adição (“**e** creio...”), implícitas na integração.

Não há, aqui, uma dificuldade aparente, pelo contrário, houve conexão coerente entre as frases sintáticas, mas fica perceptível, por exemplo, que as conjunções nesta redação têm pouco espaço. Por também imprimirmos neste trabalho um olhar propositivo, chamamos atenção para o fato de que, em ocorrências como essa, há um momento bastante propício para se discutir, por exemplo, a diferença entre uma conexão feita por vírgulas e uma conexão feita por conjunções explícitas, analisando os efeitos de sentido decorrentes desse uso. Há a oportunidade, portanto, de um trabalho com uma gramática reflexiva.

Aqui, por exemplo, conseguimos recuperar o sentido impresso na ligação, mas, em outros casos, poderia haver ambiguidade na leitura, pelo fato do agente não

proporcionar instruções de sentido mais direcionadas. Casos como esse são muito evidentes e comuns nos vestibulares e mesmo entre alunos de ensino regular. Encontrá-los no nosso *corpus* nos permite levantar esse demonstrativo ao mesmo tempo em que tomamos por responsabilidade um tratamento propositivo desses dados.

Notemos o mesmo mecanismo na redação que segue.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L4

Palavra dada, vem perdendo seu valor

- Hoje podemos observar a diferença entre pessoas que vivem no campo e pequenas cidades, e pessoas que vivem em grandes cidades, a respeito do cumprimento da palavra.
- Nas grandes cidades conseguimos observar que as pessoas não levam com seriedade o valor de uma palavra dada, tudo tem que ser a base de papéis registrados em cartório, para que a palavra venha ter algum valor, diferente de pequenas cidades e no campo, onde uma palavra dada, é sagrada.
- Tudo isso resume-se em uma só frase; A palavra vem perdendo seu rico valor.

Percebamos que esse candidato ao curso de Letras utiliza a vírgula destacada para marcar a articulação entre a frase que a antecede e a que a sucede com um valor talvez de “explicação”, no entanto, sem a presença de um “pois” ou de um “porque”, por exemplo, para enfatizar.

Por fim, já no tocante ao candidato ao curso de Engenharia, exemplo registrado no texto seguinte, percebe-se o uso da conjunção e de um ponto promovendo independência sintática entre as duas orações que se integram por adversidade: “Nos comícios e em propagandas eleitorais, candidatos fazem diversas promessas de melhoria de infraestrutura, educação, saúde, entre outras necessidades básicas da população” e “No entanto, muitas vezes não as cumprem, causando essa impressão tão negativa que as pessoas têm em relação aos políticos.”.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E3

Vivemos em um país cuja religião predominante é a católica. Em tal religião, e no cristianismo em geral, é bastante comum pagar promessas aos santos em troca de “desejos” realizados. Porém nem todas as promessas feitas pelos brasileiros são cumpridas, principalmente no âmbito político e social.

Nos comícios e em propagandas eleitorais, candidatos fazem diversas promessas de melhoria de infraestrutura, educação, saúde, entre outras necessidades básicas da população. No entanto, muitas vezes não as cumprem, causando essa impressão tão negativa que as pessoas têm em relação aos políticos.

Diante disto, é necessário uma maior conscientização dos brasileiros com relação à questão ética do cumprimento da palavra dada, cobrando das autoridades o que prometeram em campanha, e se policiando com relação às suas promessas. Talvez assim, seja possível mudar os valores éticos em nosso país.

Podemos entender que há a possibilidade de um empacotamento, ou seja, apenas a organização de duas frases na fase de argumentação. No entanto, vemos também a possibilidade de uma vírgula marcando claramente essa ligação adversativa, fortalecendo o próprio argumento do candidato. Novamente, há a possibilidade através do texto de um candidato (em sala de aula, de um aluno) de se discutir dois recursos de conexão propostos e que podem ou não atingir com a mesma força o mesmo fim.

Verifica-se, como um todo, que a ligação não se faz apenas por conjunção, mas também por outros recursos linguísticos, cada qual com sua força e dimensão.

3.2.2 Ocorrências da categoria de coesão nominal

A partir desta categoria, verificaremos como foram realizados os mecanismos de coesão nominal ao longo da textualização dos candidatos. Em outras palavras, veremos como foram realizados os processos de referenciação, cuja marcação, segundo Bronckart (1999, p.268. Grifo do autor), é feita por “sintagmas nominais ou pronomes, organizados em série (ou constituindo **cadeias anafóricas**), cada uma delas sendo inserida em estruturas oracionais e aí assumindo, localmente, uma função sintática determinada (sujeito, atributo, complemento, etc.)”. Nesse sentido, não estaremos nos reportando apenas à introdução e à retomada de nomes com funções de sujeito, mas a todo e qualquer vocábulo que, quando utilizado, explicita “as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais (ou entre os quais existe uma relação de **co-referência**)”. (BRONCKART, 1999, p.268. Grifo do autor)

- **Casos de marca de introdução**

Conforme teoriza Bronckart (1999, p.268), são marcas de introdução aquelas que consistem “em marcar, em um texto, a inserção de uma unidade de significação nova (ou *unidade-fonte*)”. Nesse sentido, observaremos como esse mecanismo foi utilizado a partir do uso das capacidades linguístico-discursivas dos candidatos.

As ocorrências, seguidas uma da outra e sinalizadas em azul escuro, que trazemos para demonstrar essa subcategoria parecem resgatar um lugar comum nas recomendações de sala de aula, mas, no tocante à textualização, bastante importante se

pensarmos que a introdução coesa de vocábulos possibilita ao texto uma organizada progressão temática.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E5

Em se tratando de **ética**, a promessa quanto se é cumprida pelo indivíduo, o mesmo está agindo **eticamente**, onde a **ética** consiste em agir de maneira correta, não prejudicando nem a si e nem ao próximo, consiste também em ajudar a sociedade cumprindo com o que é prometido ainda que não seja dada a palavra diante da **lei** dos homens, pois a **lei** mais justa é a **lei** Divina, que está vendo e julgando o ato de todos e a todo momento. Cumprir significa realizar o que se é prometido, uma questão de ética que vem de épocas, onde o mesmo quando não age de forma coerente realizando sua promessa, torna-se pecador diante do seu Deus e o indivíduo ético na sociedade viva de forma honrada e em paz com a sua própria consciência.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E1

“Questão de honra”

O ato de “dar a palavra” é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da **pessoa** que prometeu, e envolve o lado da **pessoa** que depositou a confiança no primeiro. A “quebra de contrato” pode ocasionar prejuízos para ambas as partes o que não é interessante pois ao falhar este compromisso a **pessoa** “joga sua reputação na lama” pois não é uma **pessoa** confiável e acaba várias consequências que vão desde o âmbito social até o profissional onde os seus amigos ou sua família podem se decepcionar e até a desconfiar de seus atos, suas palavras. E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a você são encaminhados para outras **pessoas**. Por estas razões não se deve “dar a palavra” à qualquer promessa mas antes de fazê-la refletir se realmente e possível cumpri-la.

Tratamos aqui do mecanismo de introdução de um mesmo vocábulo empreendido por candidatos a todo o momento, desconsiderando outras formas de retomada da unidade temática. Segundo Antunes (2012), que empreendeu pesquisas a esse respeito, por trás da repetição lexical, há sempre uma tentativa de “‘armação’ do texto”. Assim, “*as palavras que ocorrem numa frequência maior representam, regularmente, o tema central do texto*, ou os tópicos mais significativos, ou os personagens centrais da trama” (ANTUNES, 2012, p.63. Grifo da autora). Por essa questão, por exemplo, é que “a reincidência de uma palavra em um texto, regularmente, constitui uma pista de *por onde anda sua unidade semântica*” (Ibid., p.65. Grifo da autora). Tomando como lugar de discussão as redações expostas acima, teríamos a percepção de que os candidatos, logo de início, intentam deixar clara aos seus interlocutores a unidade temática sobre a qual irão tratar. E a repetição, de alguma forma, reitera essa tentativa: o enfoque na ética do cumprimento da palavra dada (candidato E5) e o enfoque na pessoa quanto ao cumprimento da palavra dada (candidato E1).

Além disso, Antunes (Ibid., p.61-62) parece nos esclarecer até mesmo a ideia que subjaz a existência da coesão nominal como mecanismo de textualização no ISD: “uma visão de como o vocabulário tem, também, *uma função estruturante*, ou seja, concorre para a ‘armação’ do texto, para a sua ‘arquitetônica’”, e não apenas a função de significar. Com base nessa percepção, a repetição de “ética”, “lei” e “pessoas” funcionariam com direcionamentos sobre o conteúdo temático. Contudo, o agente de uma ação de linguagem precisa estar ciente de que “igual a todos os outros recursos, a repetição pode ser usada de forma mais apropriada ou menos apropriada, de forma mais funcional ou menos funcional” (ANTUNES, 2012, p. 68), pois não importa apenas “o que se diz” ou “para que se diz”, mas também o “como se diz”.

No caso das textualizações realizadas pelos candidatos ao curso de Engenharia, observamos que a repetição enfatiza e reitera, além do necessário, a unidade temática no texto opinativo. Não permite uma continuidade regular à progressão temática por recuperar frequentemente um vocábulo já apresentado como “unidade-fonte”, utilizando os termos de Bronckart. No entanto, o fato da proposta de produção deste Processo Seletivo Seriado 2012 não ter priorizado uma abordagem pelos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade faz com que levantemos a polêmica bandeira de que, desconsiderando o gênero escolar a que está exposto, o candidato possa vir a utilizar os recursos da língua a partir de uma representação particular de outro gênero de texto opinativo, para outro interlocutor e, nesse aspecto, os parâmetros de ação expostos pela prova não delimitam claramente essas variações.

Assim, em textos publicitários, literários, de humor, inclusive opinativos, e em contextos específicos de ação, a repetição pode ser eficaz com funções de reiteração, de ênfase, de marcação, de estilo, de direcionamento, mas, em determinadas ações, sua presença pode ser prejudicial à progressão da textualização, como demonstrado.

- **Casos de marca de retomada**

Através desta subcategoria, observaremos casos, indicados em azul claro, em que os candidatos realizaram a retomada das unidades-fonte de forma inadequada, provocando certo ruído durante a planificação do conteúdo temático.

Vejamos, primeiramente, o mecanismo de retomada implementado pelo candidato ao curso de Letras na sua produção.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L3

A ética do cumprimento da palavra dada

Antigamente, as pessoas resolviam os seus problemas e os seus negócios através da palavra sem precisar de assinar **documentos, contratos**, etc, pois elas eram verdadeiras. Hoje em dia, as coisas são bem diferentes. Não podemos confiar apenas nas palavras, porque as pessoas estão cada vez mais querendo enganar as outras para tirarem algum benefício da ocasião.

Mentem sem preocupar-se com o que pode acontecer com o próximo. Por isso, devemos ficar sempre atentos ao fazer algum negócio, assinar um **contrato**, etc. Temos que ler **os contratos, recibos e documentos** prestando bastante atenção para não sermos enganados.

Percebamos que a retomada no texto das primeiras unidades-fonte – “contratos”, “documentos” – é feita sem diversidade de vocábulos. Isso provoca certa redundância na textualização que pode ser percebida, quando, por exemplo, o candidato as recupera em estruturas sequenciadas: “assinar documentos, contratos, etc” (parágrafo 1), “assinar um contrato, etc” (parágrafo 2) e “temos que ler os contratos, recibos e documentos” (parágrafo 2).

Nessa situação de ação de linguagem, essa realização pode terminar revelando tanto uma falta de argumentação mais consistente, de maior informatividade sobre o tema em foco pelo candidato, quanto a falta de um leque de outros recursos linguísticos que possibilitam a retomada de vocábulos no texto.

Por outro lado, examinemos também quando os candidatos no uso de suas capacidades linguístico-discursivas escolhem outras formas de retomada, mas, mesmo assim, cometendo inadequação. Começemos, então, por candidatos que resolveram utilizar, como alternativa nesse nível de textualização, o pronome relativo “onde”. Observaremos, por exemplo, que, embora essa palavra esteja passando por um processo de discursivização, como comentaremos, o uso dela em seu estado e função atual, muitas vezes, causa truncamento no estabelecimento da coesão temática nos textos.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

Honestidade em “extinção”

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra rara, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto “os fins justificam os meios”, como diz Maquiavel.

Se por acaso todos agissem como um humilde nordestino Zé, personagem abordado por Dias Gomes em sua obra “O Pagador de Promessas”, talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este visava apenas cumprir o que já vinha prometido, como seria o certo a fazer, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.

Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, **onde** só a palavra de compromisso era necessária, como era possível ver nos “acordos” entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que correspondam com estas.

Segundo Martelotta, Nascimento e Costa (1996), a palavra “onde” utilizada por nós está passando por um processo de discursivização, o que tem evidenciado, por exemplo, seus diversos usos. Trata-se de

um processo em que os elementos perdem a função lexical e gramatical para ficar a serviço da organização da linha de raciocínio da fala, funcionando como marcadores discursivos que ora marcam uma retomada da linha de raciocínio perdida (ou, de um modo geral, mudanças de estratégia comunicativa), reorganizando o discurso e ao mesmo tempo chamando a atenção do ouvinte para essa retomada; ora funcionam como artifício para o falante, sem perder a palavra, para refletir sobre o que vai dizer, funcionando como *preenchedores de pausa* [...] (MARTELOTTA, NASCIMENTO e COSTA, 1996. In: BAGNO, 2011, p.960. Grifos dos autores)

O que buscamos demonstrar, da mesma forma que o *corpus* IVEM (Impacto do Vernáculo sobre a Escrita Monitorada) de língua escrita de Marcos Bagno (Ibid., p.961), é que esse fenômeno também é visível em textos escritos, tanto nesses nossos exemplares de redações, quanto nos diversos textos de alunos de ensino regular espalhados pelo Brasil.

Veremos, ainda, mais adiante, em outras duas produções, que esse pronome parece revelar o mesmo sintoma do emprego de “que” problematizado também pelo linguista Marcos Bagno.

Os **pronomes relativos** estão em absoluta obsolescência no PB [português brasileiro]. Tudo indica que esses itens tendem a se reduzir a uma única forma – **que** –, rotulada de “relativo universal”, com forte propensão a perder sua propriedade pronominal para se reduzir a um mero conectivo entre sentenças. Por isso, é importante dedicar atenção especial a esses pronomes no processo de educação linguística – sempre, é claro, com o apoio de textos autênticos para a reflexão e o uso. (BAGNO, 2011, p.1008. Grifos do autor)

Na textualização do candidato ao curso de Medicina, trazida anteriormente, o “onde” parece perder a noção de retomada, de pronome relativo e assumir uma função circunstancial de conjunção de tempo equivalente ao “quando” – “Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, **onde** [quando] só a palavra de compromisso era necessária”. Assim, a presença dele não apresenta, embora esteja passando pela discursivização, adequação de emprego nesse contexto de ação. Resgatando Bagno (2011), com o qual concordamos:

Revelando-se como um indício de domínio insuficiente da fala e da escrita mais monitoradas, a palavra **onde** deve ser reservada, nesses estilos, para a função de **pronome/advérbio de lugar**. Assim, quando, na produção escrita de nossos alunos, aparecerem casos de **onde** sem essa função, devemos propor a eles reformulações de seu texto de modo a deixá-lo mais claro e compreensível. (BAGNO, 2011, p.962. Grifo do autor)

Antes de passarmos aos outros exemplares de redação que realizaram o mesmo uso, façamos um pequeno esclarecimento com relação a um termo que o autor parece usar com recorrência: “escrita monitorada”. Essa expressão parece se referir, mais exatamente, a textos/gêneros utilizados em contextos mais formais de interação e que, portanto, pedem uma estruturação linguístico-textual mais convencional, objetiva, clara, sem truncamentos, por exemplo.

Passemos, agora, à textualização de um candidato ao curso de Engenharia Civil, que também utilizou o pronome relativo “onde” de forma truncada.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA CIVIL – E1

“Questão de honra”

O ato de “dar a palavra” é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da pessoa que prometeu, e envolve o lado da pessoa que depositou a confiança no primeiro. A “quebra de contrato” pode ocasionar prejuízos para ambas as partes o que não é interessante pois ao falhar este compromisso a pessoa “joga sua reputação na lama” pois não é uma pessoa confiável e acaba várias consequências que vão desde o âmbito social até o profissional **onde** os seus amigos ou sua família podem se decepcionar e até a desconfiar de seus atos, suas palavras. E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a você são encaminhados para outras pessoas. Por estas razões não se deve “dar a palavra” à qualquer promessa mas antes de fazê-la refletir se realmente é possível cumpri-la.

Conseguimos recuperar e, até mesmo, delimitar a unidade-fonte da palavra “onde”, principalmente, quando observamos a outra frase sintática criada pelo candidato: “E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a você são encaminhados para outras pessoas”. Assim, ao usar o “onde” como unidade linguístico-discursiva de coesão no texto, o candidato está retomando “o âmbito social” para o qual dá um exemplo: “os seus amigos ou sua família podem se decepcionar até desconfiar de seus atos, suas palavras”. Nesse caso, o uso ainda não se efetiva como pronome/advérbio de lugar físico, por isso sua inadequação, mas como pronome/advérbio de um espaço abstrato no qual não poderia ser utilizado e deveria ser substituído por “no primeiro” ou “naquele”. No entanto, mesmo assim, a textualização

parece necessitar de uma nova frase gráfica para que essas realizações sejam possíveis, pois o paralelismo “desde o âmbito social até o profissional” parece não dar margem para a exemplificação de apenas um dos lados da questão, sem a menção ao outro lado (âmbito profissional) na mesma estrutura sintática.

Examinemos agora ocorrências que incorporamos à subcategoria “marcas de retomada”, por acreditarmos que elas também recuperam unidades-fonte e contribuem para a manutenção da planificação e coerência temática do texto.

Trata-se, basicamente, de casos de concordância nominal, não abordados pelo ISD, por acreditarmos fazerem parte da microssintaxe, mas que, de alguma forma, retomam um “nome” ou um “pronome” ou ainda uma “oração” anterior em sua construção morfológica.

Começemos por um dos candidatos ao curso de Medicina.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M5

Com o aumento da competitividade no mundo atual, as pessoas tentam, a qualquer custo, serem sempre as melhores. Deixando valores como honra e ética de lado, tornando mentir e quebrar promessas algo normal.

A busca frenética por sucesso e dinheiro, faz com que as pessoas usem de falsas promessas para conseguirem o que querem. Isso pode até deixa-la mais rica, porém ela não terá paz de espírito.

Além disso, pessoas que mentem e quebram promessas todo o tempo, não são tratadas com seriedade e perdem a confiança de todos. Sendo cercadas apenas por falsos amigos.

Em vista disso, é preciso que a sociedade se reedueque, para perceber que ter uma honra intacta e ter paz de espírito é mais importante que obter sucesso.

Novamente, retomamos uma discussão na microssintaxe que visa pontuar a textualização segundo a norma padrão da língua escrita, exigida pelas orientações da proposta, mas, antes de tudo, observar essas estruturas numa perspectiva gramático-textual, linguístico-discursiva ou, como prefere Cristovão (2007), numa “exploração contextualizada dos elementos linguísticos”.

Embora os interlocutores desse gênero escolar e também seus leitores entendam, através do conteúdo temático exposto ou mesmo recorrendo às próprias capacidades linguístico-discursivas, a quem essas estruturas “la”, “rica” e “ela” se referem, não precisando, neste caso, da concordância nominal adequada para o entendimento, se discutirmos ocorrências gramaticais dessa natureza a partir, apenas, do ato de “fechar lacunas da textualização”, retiramos da pauta de análise avanços no campo da ciência da linguagem no que diz respeito às variações linguísticas. Entre outras palavras, desconsideraremos, por exemplo, o fato de que há situações em que deixar o leitor

“fechar as lacunas” não é o recurso linguístico mais apropriado, e de que a própria indicação de produção da prova exige o uso da norma padrão. Neste caso, evitemos radicalismos de comunicação de um lado, e, de outro, façamos a inserção da análise na situação de ação de linguagem na qual os textos mesmos foram material de ação.

Se buscarmos, sem referência ao sentido que o período todo está vinculando, o antecedente feminino no singular, teríamos o sintagma nominal “a busca frenética por sucesso e dinheiro”. No entanto, recuperando o que o candidato visa argumentar, entendemos que o antecedente destas estruturas é, na verdade, “as pessoas”. Logo, não há correspondência materializada, sistemática entre o que o candidato realizou e o que pretendeu. Segundo Antunes,

Falamos também para *realizar determinado propósito, determinada intenção* (...) A expressão dos ‘sentidos’ de que falamos se completa pela expressão das intenções com que falamos. É nesse particular que a linguagem se define como um ‘fazer’, como um ‘agir’ em vistas a algum fim. Assim, além dos sentidos expressos ou pressupostos, deve-se procurar perceber também as intenções, os propósitos com que esses sentidos são expressos. Não apenas *o que* se diz, mas também o *para que* se diz são determinantes para a escolha das palavras de uma ação de linguagem. (ANTUNES, 2012, p.54).

Embora entendamos que esse trecho se refira mais a escolhas de vocabulário para a constituição de um texto, ousamos trazê-lo aqui para se referir também à escolha, por exemplo, de morfemas. Não só o que se diz/escreve, nem o para que se diz/escreve revelam ser determinantes em uma ação de linguagem, mas até mesmo o *como* se diz tem grande importância numa textualização. Uma leitura rápida, desatenta poderia sem condenação vincular aquelas estruturas à unidade-fonte incorreta e é, nesse aspecto, que consideramos pertinente um exercício em sala de aula desse tipo de recurso de coesão.

Observemos caso semelhante na produção textual de um dos candidatos ao curso de Administração.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A4

O valor da palavra

Estamos em uma sociedade onde apenas tratar com palavras não serve como garantia, a não ser se elas estiverem escritas em um papel e assinado.

Fazer promessas é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la. Sabendo que tais preceitos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família, que é fundamental para o progresso da mesma.

Este é um valor que deve ser recuperado pelas pessoas e mante-la para que assim venham ser mais honestos uns com os outros tornando então um item principal na vida cotidiana.

Nesta textualização, conseguimos também compreender e recuperar a unidade-fonte que o candidato pretende que o interlocutor resgate, porém, diferente da redação anterior, não teríamos margem para a recuperação de um outro antecedente próximo capaz de fazer nova coesão de elementos. Mesmo assim, a importância da coesão adequada retomando exatamente os vocábulos a que se referem as estruturas também se faz necessária. Em nossas salas de aula, por exemplo, podem ocorrer concordâncias dessa natureza – visível igualmente e em pequena proporção na produção seguinte – e nenhuma ambiguidade surgir, mas o simples fato de elas já não estarem adequadas à variante pedida pela situação de ação de linguagem já é razão para discussões na perspectiva da gramática reflexiva e, principalmente, da gramática de uso.

Mais um exemplar, para fechar essa discussão, se encontra abaixo, referente ao texto de um outro candidato ao curso de Medicina.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

Honestidade em “extinção”

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra rara, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto “os fins justificam os meios”, como diz Maquiavel.

Se por acaso todos agissem como um humilde nordestino Zé, personagem abordado por Dias Gomes em sua obra “O Pagador de Promessas”, talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este visava apenas cumprir o que já vinha prometido, como seria o certo a fazer, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.

Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, onde só a palavra de compromisso era necessária, como era possível ver nos “acordos” entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que correspondam com estas.

Analisemos, então, as ocorrências-padrão de retomada realizadas por nomes, vocábulos de forma inadequada, como ocorre, por exemplo, com o candidato ao curso de Letras abaixo.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L4

Palavra dada, vem perdendo seu valor

- Hoje podemos observar a diferença entre pessoas que vivem no campo e pequenas cidades, e pessoas que vivem em grandes cidades, a respeito do cumprimento da palavra.

- Nas grandes cidades conseguimos observar que as pessoas não levam com seriedade o valor de uma palavra dada, tudo tem que ser a base de papéis registrados em cartório, para que a palavra venha ter algum valor, diferente de pequenas cidades e no campo, onde uma palavra dada, é sagrada.

- Tudo isso resume-se em uma só frase; A palavra vem perdendo seu rico valor.

Como diz o próprio Bronckart (1999), a marca de retomada pode ter como antecedente uma oração, ou seja, não necessariamente apenas uma forma nominal. No nosso caso, por exemplo, ela recupera os dois parágrafos que a antecedem e a compreensão da inadequação parte, portanto, desse reconhecimento.

Se levarmos em consideração o que o candidato desenvolveu durante a sequência argumentativa efetivada, é um tanto incoerente aceitar que todo o texto (“tudo isso”) irá se resumir na afirmação, na assertiva de que “a palavra vem perdendo seu rico valor”. Cabe recuperarmos a fase da premissa que já prenuncia a diferença entre as grandes e pequenas cidades quanto ao cumprimento da palavra e, ainda, a fase da argumentação que a explicita. Tendo por base essa distinção, o uso do “tudo isso” se torna inadequado, pois a palavra, então, “vem perdendo seu rico valor”, mas, com uma adjunção restritiva: nas grandes cidades.

Vejamos um caso parecido, mas de relação coesiva mais local, de um candidato ao curso de Administração.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A4

O valor da palavra

Estamos em uma sociedade onde apenas tratar com palavras não serve como garantia, a não ser se elas estiverem escritas em um papel e assinado.

Fazer promessas é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la. Sabendo que tais preceitos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família, que é fundamental para o progresso da mesma.

Este é um valor que deve ser recuperado pelas pessoas e mante-la para que assim venham ser mais honestos uns com os outros tornando então um **item** principal na vida cotidiana.

Perguntamo-nos, ao nos deparar com esse tipo de retomada, até que ponto o vocábulo “item” poderia ser adequado para retomar o sentido do vocábulo “valor”. Antunes (2012) apontou a grande incidência de usos como esses nas análises que tem feito:

Na verdade, o que tenho observado em análises anteriores (ver Antunes, 1996, 2003) é uma grande incidência de reiterações promovidas pelo uso de hiperônimo ou de uma palavra geral, como também se diz. Do ponto de vista semântico, é explicável que palavras que expressem um significado ‘não específico’ – como ‘item’, ‘dispositivo’, ‘equipamento’, ‘produto’, ‘fator’, ‘medida’, ‘problema’, entre tantas outras – possam figurar em lugar de muitas outras. Por vezes, são retomadas que constituem um nexo de total equivalência, ou, como se diz, um nexo de correferência. (ANTUNES, 2012, p.84)

Não vemos problema no uso do vocábulo “item” em diversas situações de comunicações, mas acreditamos que a inserção dele pelo candidato da produção A4 é que suscita certo grau de inadequação vocabular, tendo em vista o seu contexto e cotexto. Por mais que a autora nos fale que “quem usa essa estratégia espera que o leitor saiba ligar as pontas desse elo invisível, a fim de poder identificar a linha por onde corre o sentido pretendido” (ANTUNES, 2012, p.84-85), entendemos tratar de duas realidades diferentes: enquanto “valor” foi empregado no texto trazendo um sentido abstrato, “item” apresentou uma concretude, na qual o leitor acaba esbarrando, tendo em vista a cadeia semântica desenvolvida ao longo da textualização: “certeza”, “responsabilidade”, “ensinamentos”, “preceitos”, enfim. Trata-se, portanto, de uma retomada com um sentido de concretude não muito condizente com toda a argumentação realizada.

Finalizando as discussões nessa subcategoria, trazemos um caso interessante que poderia se enquadrar, aqui, em marcas de retomada, mas que lembra bastante os mecanismos enunciativos (as vozes). É o destacado na produção textual de um dos candidatos ao curso de Engenharia Civil.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E1

“Questão de honra”

O ato de “dar a palavra” é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da pessoa que prometeu, e envolve o lado da pessoa que depositou a confiança no primeiro. A “quebra de contrato” pode ocasionar prejuízos para ambas as partes o que não é interessante pois ao falhar este compromisso a pessoa “joga sua reputação na lama” pois não é uma pessoa confiável e acaba várias consequências que vão desde o âmbito social até o profissional onde os seus amigos ou sua família podem se decepcionar e até a desconfiar de seus atos, suas palavras. E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a **você** são encaminhados para outras pessoas. Por estas razões não se deve “dar a palavra” à qualquer promessa mas antes de fazê-la refletir se realmente é possível cumpri-la.

Trouxemos esse caso não para indicarmos alguma inadequação ou dificuldade do candidato, mas para apontarmos um uso interessante feito comumente nas textualizações que, em certos momentos, pode não ser bem aceito pela norma ou até mesmo por determinadas situações comunicativas com seus “trajes” linguísticos (gêneros textuais) e interlocutores diversos.

Até o momento, o candidato não havia feito retomada diferente a não ser a repetição da unidade-fonte “pessoa”, como vimos na subcategoria “marcas de introdução”. Mas, em certo ponto do texto, utilizou novo vocábulo para retomar aquela

unidade “pessoa/pessoas”: “você”. Como discute Bechara (2009, p.162), a partir de um exemplo, trata-se de “uma segunda pessoa fora da alocação (...) numa variedade de “impessoal”:

“Daniel, a situação comigo está difícil. Chega um momento que *você* (= “eu”, “a gente”, impessoalizador) não sabe o que fazer”. “*Você* já vinha conhecendo que o tempo passava danadamente rápido por causa de seus indícios sutis. Por exemplo: quando um desconhecido fala a seu respeito não diz mais “aquela moça”, e sim “aquela senhora” (...) Sem falar nos que morreram, porque morrem muitos à medida que *a gente* fica mais velha”[RQ.1, 108] (Ibid., p.162)

Levando em conta que nossas análises também pretendem pensar sobre o ensino de língua em sala de aula, um uso como o realizado pelo candidato poderia ser problematizado e exercícios de gramática reflexiva feitos a fim de se discutir, por exemplo, em que casos a segunda pessoa com sentido impessoal é plausível e em que casos ela pode ser causa de ambiguidade.

3.2.3 Ocorrências da categoria de coesão verbal

Segundo Bronckart (1999, p.273), “os mecanismos de coesão verbal contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais”. Assim, a partir dessa categoria, vamos entender como os verbos são constituintes dos textos em análise e como eles podem ou não vir a contribuir com a coerência temática, ou seja, como elementos linguísticos que também realizam a planificação textual. Contudo, antes de qualquer consideração acerca das redações, porém, cabe levantarmos uma discussão teórica a respeito da ênfase que o ISD faz dentro dessa categoria.

Quando Bronckart a instituiu como fazendo parte do arcabouço teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, em 1999, a partir da publicação do livro “Atividade de linguagem, textos e discursos – Por um interacionismo sócio-discursivo”, ele tomou como noções-base a “aspectualidade” e a “temporalidade” e seus diversos subtipos na descrição e categorização profunda das unidades verbais encontradas no *corpus* por ele coletado. A modalidade verbal, a seu ver, ficaria relacionada a outro mecanismo, não mais de textualização, mas já de enunciação.

Assim, partindo da observação de como ficariam essas percepções em discursos

teóricos e interativos, já que o tempo, por exemplo, fica mais evidente em discursos narrativos, chegamos à discussão de dois tópicos da obra “Sobre o valor dos verbos e de seus determinantes” e “coesão verbal e aspecto”, a partir dos quais entendemos o que o autor considera sobre essa unidade linguístico-discursiva. Primeiro, Bronckart considera que no uso do verbo tenha a noção de tempo (momento da produção, momento do processo e momento psicológico de referência), a noção aspectual (“propriedade interna – duração, frequência, grau de realização – do processo verbal”) e a noção de modalidade.

Para a nossa análise, que não tem objetivo de realizar uma discussão detalhada sobre o uso verbal nos textos do *corpus*, mas apenas reconhecer algumas dificuldades de seu uso latentes na textualização, elencamos como subcategorias “marcas aspecto-lexicais” e “marcas aspecto-temporais”, baseadas nas discussões dos tópicos observados e citados anteriormente.

Percebemos que, em alguns momentos, a dificuldade recaía sobre a propriedade lexical, sobre o efeito de sentido do verbo, caracterizando, portanto, casos de marca aspecto-lexical, em que há menção ao processo e ao sema verbal. Em outros momentos, as dificuldades levantadas recaíam sobre o processo, mas também sobre referências temporais e, portanto, caracterizavam casos de marca aspecto-temporal.

É nessa observação, portanto, que serão apresentadas as ocorrências, marcadas em vermelho, de acordo com cada natureza em específico.

- **Casos de marca aspecto-lexical**

Nesta subcategoria, veremos, então, algumas escolhas verbais realizadas pelos candidatos que, de alguma maneira, foram inadequadas na tentativa de estabelecer ou manter a coesão verbal. Conforme nos indica Bronckart,

refere-se às propriedades *intrínsecas* dos processos semiotizados pelos verbos (os processos são de tipo estado, atividade, realização, etc; têm uma certa duração; podem implicar ou não um resultado, traduzir ou não um processo iterativo, etc.). Propriedades desse tipo pertencem, inicialmente, à estrita dimensão *referencial* de um texto: são elementos dos significados constitutivos de seu conteúdo temático. Mas podem também intervir nos mecanismos de coesão verbal, como determinantes potenciais para o estabelecimento dos *contrastes*. (BRONCKART, 1999, p.309. Grifos do autor)

Passemos, assim, à primeira ocorrência referente à produção de um candidato ao curso de Letras.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L1

Promessa é dívida

Quando se fala em promessa se pensa logo em dívida, visto que quando se promete algo é como assinar uma sentença.

Por isso que muitas pessoas preferem não prometer, melhor que seja sim quando for sim e não quando for não, porém vemos muito esse pacto sendo quebrado desde em pequenos atos ou palavras até em grandes situações.

Acho errado no julgamento prometer ou jurar que vai falar a verdade, pois mesmo que esteja falando a verdade não vai bastar as palavras, as provas que **levarão** a liberdade ou a prisão. Por isso cumpram suas promessas ou façam melhor não prometam.

Tomando, primeiramente, a observação sob o olhar da norma padrão, a falta do uso do acento indicador de crase em “levarão a liberdade ou a prisão” dá ao verbo um novo complemento, referente não pretendido pelo candidato, como se pode pressupor pelo cotexto que o circunda – “não vai bastar as palavras”. Há uma coesão diferenciada, e pretendida pelo candidato, por exemplo, em “levarão à liberdade ou à prisão”, com o uso da crase e, por isso, uma maior coerência à textualização.

Em “as provas que levarão a liberdade ou a prisão”, temos um sentido, presente, personificado de condução, de carregar algo, sem conotação de direção ou de destinatário: levarão a que? A quem? Diferentemente, em “as provas que levarão à liberdade ou à prisão”, temos nova regência a qual entendemos ser a pretendida pelo candidato: com um sentido de acarretamento, de resultado, de algo que promovesse outra realidade, outro fim.

Mais uma vez, temos o conhecimento prévio e as capacidades linguístico-discursivas do leitor “fechando lacunas”, agora de coesão pelas diferentes regências, e conseguindo chegar ao objetivo pretendido pelo candidato. Entretanto, tomando agora uma observação sob o olhar de uma gramática reflexiva, poderíamos discutir essa realização e as consequências de sentido de acordo com a situação. Aqui, por exemplo, o cotexto contribuiu, mas e em casos em que ele não tiver tanta contribuição? O uso do recurso linguístico, nesse sentido, poderia vir direcionar a leitura que o candidato pretende que sua progressão, planificação temática indique.

Vejam os outros casos presentes na produção de um outro candidato ao curso de Letras, mas que caminham em outra linha.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L2

Cusprindo o que diz

Ao se tornar uma pessoa ética e tendo o pulso firme para cumprir, o que diz as pessoas é um fato bem visível para o mundo.

Em termos de conversas, a opinião de muitos a respeito de “cumprir” é a mesma e tendem-se a não por em prática, o fato de que: “Falou tem que cumprir”. Pronto é o que resta e que **satisfaz** todos nós. Em contorno de tudo **abrange**-se que antes de falarmos qualquer coisa temos que pensar antes, pois o mundo hoje não perdoa o fato de que falar e não cumprir.

Ao finalizar tudo isso, **vemos** que as pessoas tem se esforçado ao mostrar que tem que cumprir o que diz.

O uso do “satisfaz”, no segundo parágrafo, parece não estar em consonância com a conclusão negativa a que chegou o candidato no período anterior (“a opinião de muitos a respeito de “cumprir” é a mesma e tendem-se a não por em prática, o fato de que: “Falou tem que cumprir”). Não há uma coesão coerente entre o uso do verbo destacado, de conotação positiva, e a ideia posta, causando, assim, um ruído na textualização. Além disso, esse verbo poderia muito bem ser problematizado e discutido, como propôs Bronckart, na modalização, no entanto, trouxemos aqui, pois há sim uma relação de progressão, de continuidade marcada, de coesão, principalmente ressaltada pelo uso da construção pronominal relativa “que”.

De forma semelhante, o “abrange-se”, também no mesmo parágrafo, não permite uma correspondência eficaz entre seu uso e o cotexto que o circunda.

Já no tocante ao parágrafo final, há o “vemos”, que, relacionado ao marcador de conexão “ao finalizar tudo isso”, não consegue resgatar em seu efeito de sentido referencial o que foi exposto ao longo de todo o texto. A pergunta que surge nesse impasse é: será mesmo que vemos isso a partir do apresentado?

Passemos, agora, ao exame do próximo caso que reflete bastante a inadequação decorrente da escolha do verbo e do efeito de sentido que ele pôde imprimir, tendo em vista o cotexto e contexto em que se encontra.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M2

Promessa, juramento ou mesmo trato feito no boca a boca como popularmente é dito, são palavra dadas que por muitas vezes são **feitas** por não necessitar de um documento formal, como um contrato.

Diante de uma palavra dada e da confiança imposta sobre ela o que se espera é que seja cumprida, sendo uma questão de ética, de honrar o combinado feito. Porém aos olhos da lei pode não ter valor algum.

É importante que a confiança entre o ser humano permaneça, mas sendo primordial, mas sendo primordial a ética de um cidadão e isso é algo que cada um constrói. **Ajudando** para a sociedade através de pequenos atos.

A inserção do verbo “fazer” para se relacionar com o sujeito “palavras dadas” nessa textualização parece não ter integrado efeitos de sentido compatíveis. Por outro lado, algo semelhante parece ter ocorrido com o verbo “ajudar” no gerúndio, pois não foi estabelecida a coesão necessária entre ele e o seu complemento, porém através da regência verbal “ajudando para”. Houve, por isso, uma quebra na correlação sintagmática e também semântica.

Na mesma linha de dificuldade lexical no tocante ao uso dos verbos, temos a produção abaixo de um candidato ao curso de Engenharia Civil.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E1

“Questão de honra”

O ato de “dar a palavra” é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da pessoa que prometeu, e envolve o lado da pessoa que depositou a confiança no primeiro. A “quebra de contrato” pode ocasionar prejuízos para ambas as partes o que não é interessante pois ao **falhar** este compromisso a pessoa “joga sua reputação na lama” pois não é uma pessoa confiável e **acaba** várias consequências que vão desde o âmbito social até o profissional onde os seus amigos ou sua família **podem** se decepcionar e até a desconfiar de seus atos, suas palavras. E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a você são encaminhados para outras pessoas. Por estas razões não se deve “dar a palavra” à qualquer promessa mas antes de fazê-la refletir se realmente é possível cumpri-la.

Vejamos que ele utiliza a regência dos verbos, os tipos de processo, de forma inadequada, tendo como base o cotexto em que eles foram inseridos. A construção “ao **falhar este compromisso** a pessoa ‘joga sua reputação na lama’” não apresenta a coesão que o verbo precisa. Neste caso, a presença de uma preposição para ligar essas “partes interessadas” denotaria a estrutura pretendida pelo candidato. Da mesma forma, necessitando de preposições para auxiliar a coesão ou retirando-as para que haja integração entre os elementos, acontece, respectivamente, com as outras construções destacadas polarizadas pelos verbos: “não é uma pessoa confiável e **acaba várias consequências** que vão desde o âmbito social até o profissional” e “os seus amigos ou sua família **podem (...) a desconfiar** de seus atos”.

O mesmo pode ser detectado na redação abaixo, em que há uma coesão inadequada entre o verbo, o processo que ele explicita e o seu complemento equivalente.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

Honestidade em “extinção”

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra rara, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto “os fins justificam os meios”, como diz Maquiavel.

Se por acaso todos agissem como um humilde nordestino Zé, personagem abordado por Dias Gomes em sua obra “O Pagador de Promessas”, talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este visava apenas cumprir o que já vinha prometido, como seria o certo a fazer, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.

Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, onde só a palavra de compromisso era necessária, como era possível ver nos “acordos” entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que **correspondam** com estas.

Por fim, uma última ocorrência nessa subcategoria parece demonstrar o quão grande pode ser o truncamento, a partir das escolhas verbais e de seus efeitos de sentidos, no texto.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A5

A palavra tem seu valor

Atualmente, as pessoas tem levado a sério a questão da palavra dada por causa da sua realização faz o cumprimento e **tem** sua paz interior.

Isso acontece na religião e no financeiro quando a gente promete alguma coisa temos que realizar para a nossa consciência ficar em paz como, pela ética de através dos atos as pessoas saberem como é o nosso caráter.

Por isso, se nós pedimos algo é importante prometer para conseguirmos a troca por que quando não cumprida pode nos prejudicar seriamente e trazer transtornos psicológicos para o futuro podendo afetar as relações com os outros surgindo a perda da confiança.

O verbo “ter”, neste caso, é destacado em decorrência de um vocábulo mal empregado “por causa da” para estabelecer a conexão por ligação entre as frases sintáticas. Da maneira como está a textualização, esse verbo estabelece coesão com um sujeito “sua realização”, principalmente pela falta de acento, diferente do pretendido pelo candidato: “as pessoas”. Como dito, essa ocorrência só nos aparece nessa categoria em decurso de um problema já detectado na ordem da conexão.

Percebamos, portanto, como o truncamento pode ter um “efeito dominó” na constituição da textualização, da frase gráfica, da integração entre frases sintáticas e de constituintes do nível microssintático.

- **Casos de marca aspecto-temporal**

Nesta subcategoria, observaremos apenas dois casos, sinalizados pela cor verde escuro, em que o processo verbal e o tempo não corresponderam ao cotexto em que foram utilizados.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E2

Respeitando as diferenças

Uma promessa é feita a partir de motivos pessoais e se apoiam muitas vezes em crenças religiosas de diferentes origens.

Nosso próprio contexto histórico propicia uma mistura e uma consequente divergência de crenças. Além de um dos temas em bastante evidência na sociedade atualmente ser o respeito e a convivência com as diferenças, é preciso que percebamos e consequentemente respeitemos o motivo maior de tal promessa, de cunho pessoal e obviamente importante para quem a fez. Ao passo que nos colocamos na mesma situação, **conseguiríamos** mobilizá-la como deveríamos.

Em suma, é necessário que independente da defesa de um ponto de vista, tenha-se repeto pelas diferenças, deixando a intransigência de lado.

No primeiro destaque, temos uma inadequação de coesão verbal na medida em que o candidato rompe com a temporalidade constitutiva da estrutura da frase gráfica. A locução conjuntiva “ao passo que” somada ao uso, na oração subordinada, do verbo “colocar” no presente pediria o uso do verbo “conseguir” no presente também, o que não ocorre. Cabe a ênfase ainda, por exemplo, no fato de que o candidato parece considerar a locução conjuntiva como valor de tempo, equivalente à “quando”.

Por outro lado, ao utilizar o verbo “conseguir” no futuro do pretérito, ou seja, num aspecto hipotético, não realizado, entendemos que o candidato já denota à locução um outro valor, de condicional, equivalente à “se”. Dessa forma, trata-se de dois tempos e dois aspectos diferentes numa integração entre frases sintáticas. Por isso, a inadequação.

Concluindo nossas considerações analíticas, recorreremos ao uso de um dos candidatos ao curso de Medicina que parece ocorrer na mesma linha do assinalado acima, mas afetando também a escolha vocabular.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

Honestidade em “extinção”

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra rara, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto “os fins justificam os meios”, como diz Maquiavel.

Se por acaso todos agissem como um humilde nordestino Zé, personagem abordado por Dias Gomes em sua obra “O Pagador de Promessas”, talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este visava apenas cumprir o que já **vinha** prometido, como seria o certo a fazer, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.

Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, onde só a palavra de compromisso era necessária, como era possível ver nos “acordos” entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que correspondam com estas.

Embora consideremos a hipótese do candidato simplesmente ter trocado, por um lapso, a letra “t” pela letra “v”, entendemos que, se um caso como esse ocorrer em sala de aula, poderia ser a oportunidade para se discutir, por exemplo, por que o verbo “tinha” e “vinha” estão no mesmo tempo e, mesmo assim, não são cambiáveis na frase em questão. Assim, ao utilizar a locução verbal “vinha prometido” na textualização, o agente confronta aspectos “concluso” e “inconcluso” e essa confusão ocorre, principalmente, pela escolha do verbo a colocar no passado perfeito: “vir”. Nessa constituição composta, enquanto o verbo principal no passado está significando um aspecto durativo, o auxiliar está denotando um aspecto conclusivo.

O interessante deste caso é que a inadequação foi evidente pela incompatibilidade de vocábulo verbal e não apenas pelo tempo ou aspecto empregados. Assim, atividades que mostrem que a regra de tempo não é autossuficiente em locuções verbais, mas também a introdução adequada do verbo parecem trabalhar e explorar de maneira bem reflexiva as capacidades linguístico-discursivas de alunos.

4. PROPOSTAS DE ENSINO DE CUNHO EPILINGUÍSTICO COM BASE NAS ANÁLISES

Antes de passarmos às propostas de ensino, cabe indicarmos quais daquelas ocorrências analisadas serão elencadas aqui para um trabalho propositivo e a partir de qual requisito houve a seleção. Para tanto, buscamos, antes de tudo, ter e apresentar uma visão geral do todo que coletamos a fim de incrementar a nossa análise qualitativa já evidente e sermos coerentes nas nossas escolhas.

Observamos, no capítulo anterior, que as ocorrências (representativas das categorias elencadas) se distribuíram praticamente em todos os textos independentemente do curso. No entanto, é bastante natural uma incidência maior de dificuldade, por exemplo, em um determinado tipo de mecanismo que em outros e este será exatamente o nosso primeiro olhar na constituição dessa visão geral.

Vejamos, abaixo, uma tabela indicativa de quantas ocorrências foram contabilizadas por categoria e, logo adiante, uma outra apresentando, por curso, qual o mecanismo mais dificilmente mobilizado pelos agentes em suas produções textuais.

TABELA 1 – SÍNTESE QUANTITATIVA DA ANÁLISE PELAS CATEGORIAS

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QTDE DE OCORRÊNCIAS OBSERVADAS
Mecanismos de conexão	Empacotamento	3
	Demarcação	5
	Ligação	3
	Encaixamento	13
Mecanismo de coesão nominal	Marca de Introd.	2
	Marca de Retom.	11
Mecanismo de coesão verbal	Marca Asp.-Lex.	6
	Marca Asp.-Tem.	2

De uma maneira geral, pode-se observar que as duas maiores quantidades de ocorrências observadas, lembrando que a cada ocorrência uma redação era exposta, incidiram em duas subcategorias de mecanismos diferenciados. De um lado, houve maior incidência de dificuldade no uso dos mecanismos de conexão, principalmente no tocante à articulação por encaixamento, ou seja, aquela responsável por trabalhar sintaticamente unidades ou segmentos frasais subordinados. Por outro, houve também

grande incidência na mobilização dos mecanismos de coesão nominal e, mais especificamente, no que se refere às marcas de retomada.

Podemos considerar, então, que a maioria dos candidatos, até mesmo dos alunos egressos do Ensino Médio, representativos do nosso *corpus*, mostrou dificuldades em trabalhar com frases gráficas complexas ou, utilizando a definição da gramática teórica, com períodos compostos, em especial, por subordinação, além de apresentarem problemas ao articular, por subordinação, elementos da língua, como sujeito e predicado.

Passemos, então, para finalizarmos nosso panorama geral, à tabela abaixo que, cabe frisar, elucida apenas as duas maiores quantidades de ocorrências por cada curso.

TABELA 2 – SÍNTESE QUANTITATIVA DA ANÁLISE PELOS CURSOS

CURSO	SUBCATEGORIA	MAIOR QTDE DE OCORRÊNCIA OBSERVADA
Letras-Português	Demarcação	3
	Encaixamento	3
Medicina	Encaixamento	3
	Marca de retomada	2
	Marca Aspecto-Lexical	2
Engenharia Civil	Marca de Introdução	2
	Marca de Retomada	2
Administração	Empacotamento	2
	Encaixamento	5

Observemos que o encaixamento, nos quatro cursos analisados, apresenta maioria em três, corroborando a conclusão de que ele concentrou as maiores dificuldades dos agentes. A segunda maior ocorrência, porém, recebeu variação de acordo com o curso: os candidatos ao curso de Letras apresentaram mais inadequações ao demarcar fases da sequência argumentativa; os referentes ao curso de Medicina oscilaram entre os mecanismos de retomada e de escolha do vocábulo verbal coerente; os candidatos ao curso de Engenharia Civil não tiveram dificuldades que se sobressaíram, mas que se equivaleram quando referentes ao uso de marcas de introdução e retomada nominais; e, por fim, os de Administração demonstraram

inadequações ao articular frases de uma premissa, argumentação, conclusão, ou seja, dentro de alguma fase da sequência argumentativa.

Com base, então, no que observamos na análise das produções textuais e nas tabelas que a sintetizaram, resolvemos expor as propostas de atividades segundo os tipos de mecanismos, focalizando aquelas subcategorias que neles foram mais evidenciadas. Contudo, tomamos por exceção os casos de empacotamento, de demarcação, de ligação e de encaixamento, que serão todos considerados por serem bastante representativos daquele mecanismo que na análise demonstrou maior dificuldade. Assim, a disposição será: propostas de atividades relativas aos mecanismos de conexão; propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão nominal; e, por fim, propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão verbal.

Vislumbramos um caminho semelhante, na construção de nossas atividades, ao que Travaglia (2011) sugere em seu livro “Gramática ensino plural”: formas de trabalho por instruções de sentido²⁹ e por tipos de recursos³⁰. Em momentos, sentiremos necessidade de uma e de outra, conforme o que estivermos abordando e com que objetivo.

Segundo o autor, uma abordagem pelos tipos de recursos pretenderia observar como os recursos e fatos da língua funcionam “como instruções de sentido na construção/constituição dos textos orais e/ou escritos, a que variedade da língua pertencem e quando podem e/ou devem ser usados” (TRAVAGLIA, 2011, p.57). Já um trabalho guiado pelas instruções de sentido discutiria “os recursos de que dispomos na língua para veicular as mesmas e a diferença entre cada um dos recursos na veiculação de um determinado tipo de instrução de sentido” (TRAVAGLIA, 2011, p.57).

Buscamos evidenciar, então, como os recursos linguísticos são “nada mais (...) do que uma instrução de sentido usada na constituição de um texto para conseguir determinado efeito de sentido na interação comunicativa” (Ibid., p.58), pois, como

²⁹ “Na forma de abordagem pela instrução de sentido o que se faz é estudar de que recursos a língua dispõe para expressar uma determinada instrução de sentido básica, e como cada recurso a exprime, que diferenças há entre um tipo e outro de recurso usado para expressar tal sentido. Assim, por exemplo, pode-se promover o estudo dos recursos disponíveis na língua para expressar: quantidade (...), tempo, comparação, ordem, desejo, a relação causa-consequência, oposição (contrajunção), disjunção (alternância), conjunção (adição), intensidade, ênfase, modalidades, (...). (TRAVAGLIA, 2011, p.63-64.)

³⁰ “Na forma de abordagem pelo tipo de recurso o que se faz é estudar os tipos de recursos da língua como, por exemplo: artigos, pronomes, substantivos, verbos, adjetivos, preposições, colocação de palavras, concordância, repetição, figuras de palavras, conectores (o que incluiria preposições), topicalização, tipos de frases e/ou orações, tipos de textos etc.” (Ibid., p.58)

vimos, a conexão, por exemplo, foi, muitas vezes, “atrapalhada” pelo uso inadequado dos tipos de recursos de que a língua dispõe para expressá-la. Ficou clara a tentativa dos candidatos de articular etapas da argumentação, frases sintáticas, frases gráficas, elementos da língua, para imprimir uma progressão temática no texto e para, enfim, planificar a ação de linguagem; porém, muitas vezes, as formas encontradas para materializar essas tentativas não condiziam com as intenções dos candidatos. Intenções que poderiam ser inferidas pelo cotexto, pelo conhecimento prévio e pelas capacidades linguístico-discursivas do leitor.

Supondo, então, que dados semelhantes apareçam em turmas de Ensino Médio, ou seja, que textos de alunos tenham esses problemas apontados, propomos nossas atividades apresentadas a seguir com as seguintes características:

- Apresentam um viés epilinguístico, ou seja, que promovam uso, reflexão e uso;
- Estão basicamente enquadradas na perspectiva da gramática reflexiva, recorrendo, quando necessário, à gramática de uso e aos outros tipos;
- Podem ser realizadas em grupo, duplas ou individualmente, dependendo do objetivo a ser alcançado;
- Partem ou não da dificuldade encontrada no texto do candidato/aluno, dependendo do objetivo e também da dinâmica em sala de aula, mas se enquadram basicamente em uma sequência didática por visar sempre a reescrita, a adequação de uma produção final.

4.1 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de conexão

Propomos aqui, primeiramente, um trabalho que venha a focalizar, de maneira bem geral, a conexão através da integração, muitas vezes imbricada, entre o recurso da pontuação, da paragrafação³¹ e da conjunção, em vários momentos não discutidos ou observados quando se está em uma ação de linguagem utilizando um tipo específico de gênero. Buscamos, então, uma primeira abordagem que venha a desautomatizar o

³¹ Embora nos pareça que o ISD trata esse conceito como pertencente ao nível da infraestrutura de um texto, ou seja, na organização, na constituição do plano geral do conteúdo temático, comentamos aqui algo que, de alguma maneira, despontou em nossas análises, mas sobre o qual não nos deteremos pelo espaço, pelo foco e pela falta de clareza, para nós, do próprio conceito: o parágrafo como estreitamente relacionado aos mecanismos de conexão, principalmente, quando estes são tipos de pontuação - vírgulas e pontos.

fenômeno em sala de aula para só, então, chegar às produções particulares, às ocorrências encontradas.

O trabalho inicial em sala de aula, então, poderia ser realizado em três vias para que houvesse o entendimento da presença desse mecanismo instrutor de sentido nos textos, de grande importância e extremamente necessário à manutenção da coerência temática e da linearidade do conteúdo. Seriam elas:

- A percepção da conexão entre frases sintáticas (ligação/encaixamento), completando e articulando ideias;
- A percepção da conexão entre frases gráficas (empacotamento), indicando novas informações em uma fase de argumentação;
- A percepção da conexão entre parágrafos (demarcação), indicando novas fases de argumentação.

Para todas essas linhas de abordagem, as atividades construídas tiveram como objetivo demonstrar para alunos do Ensino Médio como essa conexão é fundamental e essencial em um texto e como ela é instrumentalizada pela língua. Nesse sentido, buscamos desenvolver as capacidades linguístico-discursivas dos alunos especificamente nesse quesito. Aliás, os dois tipos de trabalho com a gramática (pela instrução de sentido e/ou pelos tipos de recursos), sugeridos por Travaglia (2011) parecem dialogar de forma direta e clara com o conceito de capacidades linguístico-discursivas instituído por Schneuwly e Dolz (2004): Como operacionalizar o texto? Que recursos da língua utilizar?

No tocante à primeira via, conexão entre frases sintáticas, seria interessante não apenas indicar como a pontuação e as conjunções funcionam localmente em orações subordinadas ou coordenadas, mas de que maneira elas foram pensadas e constitutivas de uma unidade comunicativa, o texto, e com que fins. Observemos o exemplo a seguir.

TEXTO DA ATIVIDADE 1

Não é a impressão de que o personagem central é um retrato do diretor que dá uma força especial a Violência e paixão de Luchino Visconti. Mas, sem dúvida, o vigor dessa história resulta de uma direta relação entre o narrador e a história narrada. O realizador, aqui, retrata não sua família, **mas** uma família como a sua: seus contemporâneos.

(Texto disponível no site: <http://www.escrevercinema.com/>. Grifo nosso)

A partir desta resenha, objetivamos que o aluno do Ensino Médio perceba que a conexão no período “O realizador, aqui, retrata não sua família, **mas** uma família como a sua: seus contemporâneos” ocorreu tanto pela vírgula, quanto pela conjunção. Nesse sentido, construímos as três questões seguintes:

QUESTÕES DA ATIVIDADE 1

1. Quais são os elementos que estabelecem conexão entre as duas orações¹ desse período?
2. Caso fosse colocado um ponto no lugar da vírgula, quebraria a sequência argumentativa? Por que sim ou por que não?
3. Caso mudássemos o tipo de pontuação e o segmento ficasse “O realizador, aqui, retrata não sua família. Mas uma família como a sua: seus contemporâneos”, haveria conexão sintática e semântica? Justifique.
4. O autor do texto teria o mesmo efeito de sentido se a estrutura do período em análise fosse “O realizador, aqui, retrata uma família como a sua: seus contemporâneos”? Explique a diferença entre a estrutura original e essa criada.

Entendemos que lançar questões dessa natureza para os estudantes instigaria a reflexão e o uso linguístico. Através da primeira questão, por exemplo, entendemos que eles seriam levados a observar e entender quais os recursos de que a língua dispõe para estabelecer uma conexão. Na segunda e na terceira, os estudantes já teriam que observar, de forma gradativa, de que maneira os recursos utilizados pelo autor contribuíram para marcar a instrução de sentido desejada. E, na quarta questão, após toda a reflexão, é proposta uma nova estrutura para que eles possam contrastar com a que acabaram de entender.

Além do proposto, podemos dizer que a estrutura criada na questão 3 (“O realizador, aqui, retrata não sua família. Mas uma família como a sua: seus contemporâneos”) ainda poderia motivar uma discussão sobre a ordem na negação, suas diferenças de sentido e a possibilidade da estrutura coordenada por ponto ser mais viável, caso a negação estivesse na ordem direta (“O realizador, aqui, não retrata sua família. Mas uma família como a sua: seus contemporâneos”).

Essa atividade de gramática reflexiva permitiria uma tomada de crítica e consciência nos usos dos recursos da língua por parte dos alunos, o que necessariamente temos almejado tanto para melhor desempenho deles em produções textuais, como também para a inserção tão logo da perspectiva epilinguística em salas de aula. Percebamos como uma pequena resenha já motivaria discussões tão aprofundadas.

No tocante à segunda via, a conexão entre frases gráficas, seria interessante também observar o uso do recurso da pontuação e da conjunção na leitura de textos, para se refletir com que fins têm sido utilizados nesse contexto.

Por exemplo, na leitura desta nota que segue, poderíamos estabelecer essa reflexão.

TEXTO DA ATIVIDADE 2

> “Numa folha de papel podemos contar alguma coisa que aconteceu. **Mas** num filme – dizia [John Huston](#) – as pessoas acreditam naquele exato momento em que a coisa acontece, em que a luz se faz”.

(Texto retirado – grifo em negrito nosso - do site: <http://www.escrevercinema.com/>)

Uma discussão que versasse sobre os recursos linguísticos destacados em negrito levaria a uma reflexão por indução sobre a necessidade que o autor teve de coordenar, primeiro, as informações de maneira independente, para só depois dar ao leitor a ideia de adversidade. Nesse caso, os alunos seriam levados a questionar o uso do ponto e não de outras formas de pontuação nesse texto, e de uma adversidade como marcadora de um único empacotamento (única fase da sequência, por conta do gênero). Uma questão nessa ordem seria:

QUESTÃO DA ATIVIDADE 2

1. Se o autor do texto no lugar do ponto final destacado utilizasse uma vírgula, mudaria o efeito de sentido? Se sim, de que maneira?

Por fim, no tocante à terceira via, conexão entre parágrafos, estabelecemos como necessidade que o aluno reflita sobre a precisão semântico-sintática de mudança de parágrafo, em casos em que uma vírgula, um ponto-e-vírgula ou um ponto final não conseguem delimitar adequadamente as partes textuais.

Pelo motivo de não termos nos detido no estudo desse fenômeno, mas apenas comentado como processo coadjuvante aos mecanismos de textualização, não ousaremos propor atividades de um conceito ainda, para nós, não muito claro, principalmente no arcabouço teórico do ISD. Nesse ponto, indicamos o texto de Silva³²

³² Embora não tenhamos conseguido acesso à tese de doutorado de Leila Nascimento da Silva, publicada em 2010, sobre o assunto “Reflexões acerca das concepções dos professores e das experiências de ensino da paragrafação relacionadas (ou não) aos gêneros discursivos”, entendemos que ela possa esclarecer muito sobre esse ponto.

(2010) sobre “Estratégias de paragrafação na escrita de crianças” que, embora trate do uso dessa formatação por alunos do Ensino Fundamental I, nos traz um panorama geral sobre como pode ser reconhecido o conceito de parágrafo e como ele pode ser abordado em sala especificamente em textos de opinião, como a carta de argumentação.

Imaginamos, no entanto, que atividades que visem observar o uso de parágrafos em diferentes gêneros textuais devam primar pela identificação da sequência argumentativa (ou da narrativa, da teórica, da descritiva, entre outras) que o autor pretendeu e pela decisão de uma quantidade maior ou menor de parágrafos que demonstre a integração entre as ideias (ou argumentos) de maneira clara.

Todas essas vias de resoluções de impasses linguístico-textuais terão como objetivo final a reescrita dos textos de onde suscitaram, caso neles tenham sido identificadas as ocorrências. Partimos do pressuposto de que não basta apenas refletir, é necessário também utilizar, fazer uso desses recursos conscientemente nos próprios textos, operacionalizando. Assim, caso o mecanismo tenha sido inverso, ou seja, não foram os textos dos alunos, mas sim o cronograma escolar que pediu o ensino de conjunção e pontuação, a reescrita de textos outros com problemas será também forma de operacionalização. O importante é que os alunos reflitam nas leituras, mas também procedam como autores (ou coautores) na escolha de recursos linguísticos com vistas a determinadas instruções de sentido.

Lembremos, agora, da redação M1 cuja conexão foi realizada apenas por vírgula sem remissão a nenhuma conjunção e que, mesmo assim, deu a ela a articulação coesa e coerente necessária. Comentamos na análise que uma atividade interessante a ser desenvolvida, a partir de uma produção textual como essa em que não há muito espaço para conectivos, seria a que promovesse uma reflexão sobre esses diversos tipos de conexão possíveis e seus diferentes efeitos de sentido, de ênfase e de intenção nas ações de linguagem.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M1

Pode-se afirmar que em antigas décadas a palavra era uma das grandes nobrezas existente em um homem, promessas ditas eram promessas feitas e cumpridas, entretanto, é perceptível para nós que nos dias atuais a ética que antes existia nas palavras, hoje não mais existe.

Percebo que a ética para os nossos cidadãos não importa tanto quanto deveria, a sociedade não questiona os valores que a humanidade vem perdendo ao longo dos anos e desvalorizam essa ética que não só se baseiam as promessas, mais também as atitudes.

Acredito que esta nobreza seja uma característica ainda presente em alguns brasileiros, seja ele político ou não, creio que se o país fosse dotado desta virtude, daria um passo a mais rumo ao desenvolvimento e que assim a nação formaria verdadeiros cidadãos.

As questões que pensamos e que estão expostas a seguir foram basicamente construídas na linha da gramática reflexiva, visando observar os efeitos de sentido de cada recurso linguístico, e na linha da gramática de uso, promovendo o uso de outro organizador textual nas estruturas em foco.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 3

1. Qual relação semântica podemos dizer que existe entre as orações intercaladas pela vírgula? Explique.
2. Após a identificação, acrescente depois da vírgula uma conjunção equivalente à relação estabelecida. Lendo a produção por inteiro, o que mudou na textualização? Que tipo de diferença é perceptível quando se coloca ou não a conjunção?
3. A partir do refletido, qual seria o uso mais adequado, tendo em vista o que o agente parece ter pretendido com o próprio texto e levando em conta a variante padrão pedida pela proposta? Justifique.

Percebamos que uma atividade dessa natureza não exige e desenvolve competência da gramática teórica. A metalinguagem utilizada até aqui serviu apenas de suporte para o que a questão precisava veicular.

A fim de trabalhar os diversos recursos de que a língua dispõe para estabelecer a conexão, pensamos em uma primeira questão que chamasse atenção do aluno para vínculos semânticos que existem entre estruturas; uma segunda questão que fizesse ele refletir que cada recurso de conexão textual tem seu efeito de sentido e sua ressonância na estrutura textual; e, por fim, uma última questão que fizesse ele perceber que a escolha precisa estar relacionada com o contexto de produção e mesmo com a intenção do agente.

Passemos a outro caso bastante recorrente nas nossas análises representado pela redação M5: separar sujeito de seu predicado equivalente.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M5

Com o aumento da competitividade no mundo atual, as pessoas tentam, a qualquer custo, serem sempre as melhores. Deixando valores como honra e ética de lado, tornando mentir e quebrar promessas algo normal.

A busca frenética por sucesso e dinheiro, faz com que as pessoas usem de falsas promessas para conseguirem o que querem. Isso pode até deixá-la mais rica, porém ela não terá paz de espírito.

Além disso, pessoas que mentem e quebram promessas todo o tempo, não são tratadas com seriedade e perdem a confiança de todos. Sendo cercadas apenas por falsos amigos.

Em vista disso, é preciso que a sociedade se reedue, para perceber que ter uma honra intacta e ter paz de espírito é mais importante que obter sucesso.

Como comentado no capítulo anterior, entendemos que é a existência de um complemento nominal no sujeito que faz com o agente coloque, insira uma pausa. Assim, um aluno que apresenta essa dificuldade precisa recuperar a identificação da estrutura sintática para que mais adiante não venha separar elementos, como esses, subordinados sintaticamente.

Achamos, porém, que, antes de focalizar a própria produção do aluno, nossa atividade necessitaria ser um pouco distanciada dela para que houvesse uma desautomatização do fenômeno e para que, após a reflexão, o aluno, já munido dessa capacidade crítica, pudesse observar o uso que fez na textualização. Assim, as propostas iniciais recaem sobre três diálogos que, por exemplo, seriam trechos representativos de alguma história em quadrinho.

TEXTO DA ATIVIDADE 4

Situação de ação de linguagem:

O carteiro, sem paciência, depois de ter entregado e recebido todas as encomendas da rua, volta à casa 45 e diz ao menino no portão, a fim de acabar logo com a pendência.

E então, rapaz, já resolveu?

Carteiro

Maria de Dona Ana de Itaquera (,) está aqui...

Garoto

A partir da situação em análise acima, o aluno seria levado a observar quais os efeitos de sentido que a vírgula (a pausa) poderia provocar no texto do garoto. Para tanto, indicamos duas questões.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 4

1. O uso ou não da vírgula no segundo balão direciona o sentido que o garoto pretendia em seu texto. Dessa forma, quais são as duas diferentes interpretações da estrutura proporcionadas pela presença ou ausência de pontuação?
2. Qual o sentido que leva pontuação e qual sentido que não leva pontuação? Como poderia ser entendida, portanto, a regra sobre o não uso de vírgula nesses casos?

Esse seria um diálogo que trataria, em estruturas mais simples, da dificuldade encontrada na produção do aluno. Percebamos que na questão dois a gramática teórica³³

³³ Conforme Travaglia (2011, p.78), “se o professor der a regra expositivamente ao aluno (veja o exemplo 1) ou o levar a construí-la por meio de um estudo dirigido (veja o exemplo 2), estará desenvolvendo atividades de gramática teórica”

já se fez necessária para a construção de uma regra relacionada tanto à estrutura básica da Língua Portuguesa, quanto à norma padrão escrita estabelecida. Além disso, vemos que ela está presente quando precisamos que o aluno tenha em seus conhecimentos prévios o que é uma vírgula, um ponto, ou mesmo conceitos como vocativo e sujeito. Percebe-se, então, como defende Travaglia (2011), que a gramática teórica tem seu papel de definição, classificação dos elementos da língua e que esse conhecimento é pertinente em sala de aula segundo necessidades específicas. No entanto, ficar apenas nela por atividades ainda de cunho metalinguístico é que se torna prejudicial para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas no ambiente escolar.

O segundo diálogo, funcionando como sequência do anterior, já trabalharia a regra construída por reflexão e inferência em uma estrutura mais complexa, mas também constante e inadequadamente articulada como demonstrou a redação A2.

TEXTO DA ATIVIDADE 5

Situação de ação de linguagem:

Uma adolescente pergunta ao pai após escutar a notícia no telejornal.

Hein?! O que pode
decepcionar os fãs, pai?

Adolescente

Perceber que os
ídolos não são tão
perfeitos quanto
parecem...

Pai

Para responder as questões que seguem sobre este segundo diálogo, o aluno teria que, em princípio, já resgatar o conhecimento adquirido no exercício anterior. Vejamos.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 5

1. De acordo com a conversa exposta nos balões, qual pode ter sido o texto da notícia escutada pela adolescente?
2. Levando em conta o que foi construído no exercício anterior, poderíamos ou não utilizar vírgula antes do verbo “poder” no texto da notícia? Por quê?
3. Qual seria a diferença e qual seria a semelhança entre a estrutura da notícia vinculada no telejornal e a sua equivalente, no tocante à pontuação, no diálogo anterior?

Observemos que, mesmo realizando um estudo epilinguístico, ou seja, “colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos lingüísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão” (SEF, 1998, p.28), empreendemos uma reflexão basicamente via gramática teórica, pois objetivamos que o aluno compreenda e utilize a regra linguística que indica a não permissão do sistema gramatical internalizado e normativo de separar sujeito de verbo, de predicado.

A primeira questão permitirá que o aluno entre em contato com a estrutura sintática em estudo e a construa. A segunda pretende que ele já observe os elementos que compõem a frase gráfica, identificando, por exemplo, suas unidades básicas – sujeito e predicado. O interessante dessa questão, especificamente, é o confronto com a própria dificuldade do aluno: delimitar ou não delimitar com a vírgula? Enfim, a última questão intenta que o aluno faça uma assimilação de estruturas que assumem posição de sujeito e, por isso, conclua que o sujeito pode ser expresso de diversas maneiras.

Antes de o aluno voltar à própria produção, observar a textualização e reescrever o uso inadequado naquele quesito, o último diálogo visa trabalhar a ideia de que o sujeito pode ficar longe do verbo e nem por isso perder a ligação subordinada que há entre eles.

TEXTO DA ATIVIDADE 6

Situação de ação de linguagem:

Carlos pede para Rodrigo contar como começou a confusão da noite passada.

Carlos Mas como foi que começou aquela confusão?

Rodrigo O nosso carro quando chegou na identificação do portão principal da casa do Luciano empacou...

As questões construídas visam levar o aluno a chegar à regra por um processo de reflexão do uso linguístico. Observemos.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 6

1. Rodrigo, ao começar a contar a história, colocou no texto uma circunstância de tempo. Qual trecho do texto estabeleceu essa instrução de sentido?
2. Segundo a gramática normativa, um advérbio quando não está no seu lugar original (final da oração) deve ser delimitado por vírgulas. Com base no refletido, poderíamos colocar apenas uma vírgula antes do verbo “empacou”?

Vejamos que uma atividade dessa natureza faz com que o aluno perceba que entre o sujeito o verbo pode haver outros elementos da língua que são inseridos no texto com determinada funcionalidade discursiva, mas que não podem interromper a relação sintática que precisa haver entre sujeito e verbo.

Assim, após passar pela reflexão sequenciada proporcionada pelos diálogos e suas respectivas questões, o aluno da produção M5 seria levado a reobservar o segundo parágrafo do próprio texto, identificando, justificando possíveis inadequações quanto à estrutura básica da língua e, por fim, reescrevendo. Cabem aqui duas observações: a primeira é que, mesmo necessitando chegar à uma regra da gramática, partimos por um caminho de inferência teórica baseada em usos linguísticos e não simples exposição teórica. Nesse sentido, entendemos que haja uma reflexão maior por parte do aluno e uma conscientização mais clara do funcionamento do sistema. A segunda observação é que esse tipo de atividade poderia ser incluído nos módulos do que Schneuwly e Dolz (2004, p.82) chamam de sequência didática: “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores entendem que são nos módulos, momentos pedagógicos que intercalam a ocasião da produção inicial da ocasião da produção final, que dificuldades como essas poderiam e deveriam ser trabalhadas:

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso. Três grandes categorias de atividades e de exercícios podem ser distinguidas:

As atividades de observação e de análise de textos – sejam orais ou escritos, autênticos ou fabricados para pôr em evidência certos aspectos do funcionamento textual – constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão. Essas atividades podem ser realizadas a partir de um texto completo ou de uma parte de um texto; elas podem comparar vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes etc. (SCHNEUWLY e DOLZ, op.cit., p.89. Grifo dos autores)

Passemos agora a propostas de atividades que também focalizam o mecanismo de encaixamento, mas já na macrossintaxe, quando se utiliza reduzidas de gerúndio, de infinitivo ou mesmo as subordinadas condicionais. Verificamos, nas análises, que os candidatos costumam quebrar a articulação sintática de períodos formados por orações desse tipo pelo uso de um ponto final. Não sabendo ao certo qual motivo leva a essa inadequação, entendemos que o aluno perde a ideia de conexão semântica que há entre as estruturas e é nesse viés que buscaremos desenvolver as atividades de cunho epilinguístico.

A redação a qual retornaremos para a reescrita, após a triangulação “uso – reflexão – uso”, continuará sendo a M5. Vejamos como um mesmo texto pode vir a ser instigante na reflexão de vários recursos linguísticos. Aliás, continuemos a considerar que as redações aqui são representativas de textos que poderiam surgir em aulas de produção textual de Ensino Médio, por revelarem dificuldades comuns de alunos, e, portanto, possíveis de serem foco de estudo e aprendizagem.

Vejamos uma situação de ação de linguagem comum que poderia iniciar a abordagem.

TEXTO DA ATIVIDADE 7

Situação de ação de linguagem:

Um jornalista precisava fechar a principal manchete do dia seguinte e percebeu que, dependendo da estrutura linguística que utilizasse, iria modificar o teor da própria notícia. Observemos as alternativas que ele pensou:

“Sabendo que iria ser assassinado, preso revela uma das mais procuradas máfias brasileiras”

“Para não ser assassinado, preso revela uma das mais procuradas máfias brasileiras”

“Antes de ser assassinado, preso revela uma das mais procuradas máfias brasileiras”

O que pretendemos com esse tipo de texto é fomentar a percepção do aluno de que há uma instrução de sentido que a primeira oração imprime na manchete como um todo. Para tanto, compreendemos que as questões que poderiam ser trabalhadas em grupo, individualmente ou partilhadas na sala deveriam focalizar a gramática reflexiva, para que se perceba os diferentes efeitos de sentido das estruturas, a gramática teórica, a

fim de se chegar à inferência da regra, mas também a gramática normativa, para se perceber a necessidade de se utilizar a norma em determinadas circunstâncias e com que força de sentido. Confirmamos a linha das perguntas construídas.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 7

1. Como dito, o jornalista tem três opções de manchete. Qual é a oração que permanece idêntica em todas elas? Tendo essa resposta, qual poderia ser a função das outras orações na manchete? Por que ele sente necessidade de inseri-las?
2. Qual o sentido que cada oração inicial imprime à manchete que faz com que se tenha três opções com efeitos diferentes?
3. Há conexão semântica e sintática entre as duas orações de cada manchete? Se sim, qual é o tipo de recurso linguístico que é colocado para evidenciar essa ligação?

Tivemos três objetivos em mente para abordar a dificuldade do candidato. Assim, a primeira questão visou promover o reconhecimento de que as orações reduzidas e mesmo as adverbiais são tipos de recursos utilizados para marcar circunstância nos textos. A segunda, por sua vez, buscou desenvolver a compreensão das diferentes instruções de sentido que essas orações podem imputar aos textos. E a terceira permite que os alunos percebam que há conexão entre as duas orações e que ela é marcada linguisticamente pela vírgula.

Após esse exercício, o interessante é que o aluno seja direcionado a voltar à própria produção e observar o mesmo fenômeno, justificando a necessidade ou não de reescrita.

A proposta que segue já verá novo aspecto dos mecanismos de conexão: dificuldades de pontuação adequada para marcar empacotamentos e demarcações. Resolvemos ilustrar essa situação com a redação A7 que, embora tenha indicado nas análises apenas ocorrência de demarcação inadequada, pode ser “gatilho” para uma discussão mais ampliada sobre constituição e conexão textual.

Como dissemos anteriormente, nossas propostas são baseadas no que Travaglia (2011) chama de formas de trabalho com os fenômenos linguísticos. Nesse caso, então, evidenciaremos uma abordagem baseada em instrução de sentido por problematizarmos quais seriam os recursos mais adequados para promover este ou aquele efeito no texto. Resgatemos a redação que será o próprio texto para a atividade 8.

Promessas do povo.

Observamos a gratidão de uma sociedade de diversas formas e dentre elas a religiosa, o indivíduo tem sua fé e almejando sonhos, cura, sucesso, colocam em seus corações o dever de cumprir a sua promessa que outrora tenha sido feita, são rituais que envolvem o físico e o mental e que o próprio pagador diz ter paz de espírito ao concretizá-la. É notório os benefícios ao ser humano pois através da fé algo almejado lhe é concedido, contudo, é de imensa importância estarmos bem conscientes no instante da petição e no que definimos como cumprimento da promessa, devemos usar sempre o bom senso para evitarmos o constrangimento ou incapacidade de pagar a dívida religiosa tendo em vista o que absurdamente vimos todos os dias em nosso meio.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A7

A primeira atitude para iniciar a discussão e a atividade com a turma de onde poderia prover esse texto seria retirar dele todas as pontuações colocadas e a inicial maiúscula de “É notório”. Queremos que haja percepção das partes constitutivas do texto, assim como elas podem se articular local (empacotamento) e amplamente (demarcação). Após a leitura do texto sem pontuação alguma, seriam propostas as questões seguintes.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 8

1. Procure identificar as unidades de sentido do texto, ou seja, as frases que fecham um pensamento. Em seguida, perceba o tipo de relação, mais coordenada ou mais subordinada, que elas mantêm com a frase que as antecede e que as sucede.
2. Qual seria o recurso linguístico (ponto, vírgula, conjunção, outra construção sintática) mais apropriado para marcar cada tipo de conexão observado? Justifique.

Com essa atividade, intentamos que os alunos percebam que há diferentes níveis de conexão na constituição de um texto e que, por isso, há diferentes recursos de que a língua dispõe para marcá-los. Uso de pontuação, de conjunções e, talvez, de parágrafos, seriam elementos tematizados na discussão a fim de que o uso que o candidato empreendeu no texto seja refletido e analisado como adequado ou não, motivando, caso necessário, a reescrita local.

As propostas de atividades relativas aos mecanismos de conexão apresentadas aqui buscaram demonstrar, além de outros pontos, as diversas formas de trabalhar aspectos da microsyntaxe em uma dimensão linguístico-textual-discursiva. Por serem, muitas vezes, ocorrências locais, esses aspectos costumam receber em sala de aula um trabalho apenas na dimensão frasal e, nesse sentido, provocam um entrave: o fato de o aluno não entender como eles poderiam ser fundamentais na manutenção da coesão e

coerência temática de um texto. A partir do que apresentamos, então, esperamos que esse entendimento possa vir a ser, pelo menos, incentivado.

4.2 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão nominal

Com esta seção, sugerimos que nas salas de aula haja, primeiramente, uma reflexão sobre os diversos tipos de recursos linguísticos de que a língua dispõe para empreender a coesão nominal em textos. Uma discussão sobre os mecanismos de introdução e retomada a partir desse ponto permite tanto a condição de se desenvolver produtivamente as capacidades linguístico-discursivas dos alunos, quanto uma visão mais abrangente sobre o que é e como ocorre uma coesão entre nomes na constituição da textualidade de um gênero.

Tomando por base, então, as dificuldades dessa categoria que ficaram mais latentes nas análises do capítulo anterior, retomaremos apenas ocorrências de marcas de retomada para a construção das atividades seguintes. Assim, começaremos pelo fenômeno da concordância, que revelou as inadequações possíveis quando se retomava a unidade-fonte a partir de alguns elementos linguísticos. Tenhamos como base a redação M5.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M5

Com o aumento da competitividade no mundo atual, as pessoas tentam, a qualquer custo, serem sempre as melhores. Deixando valores como honra e ética de lado, tornando mentir e quebrar promessas algo normal.

A busca frenética por sucesso e dinheiro, faz com que as pessoas usem de falsas promessas para conseguirem o que querem. Isso pode até deixa-la mais rica, porém ela não terá paz de espírito.

Além disso, pessoas que mentem e quebram promessas todo o tempo, não são tratadas com seriedade e perdem a confiança de todos. Sendo cercadas apenas por falsos amigos.

Em vista disso, é preciso que a sociedade se reeduque, para perceber que ter uma honra intacta e ter paz de espírito é mais importante que obter sucesso.

A primeira atividade a esse respeito foi pensada nas perspectivas das gramáticas de uso, reflexiva, teórica e normativa. Pretendemos que o aluno reflita sobre a cadeia de coesão que uma concordância adequada pode promover, entenda a regularidade de número e gênero toda vez que retomar uma unidade-fonte, respeite a concordância de acordo com o que a situação comunicativa pede e, ao fim, reveja e reescreva o trecho inadequado que construiu.

Passemos então ao texto e às questões da atividade 9.

TEXTO DA ATIVIDADE 9

Situação de ação de linguagem:

De frente para a visita que tanto esperava, o detento, bode expiatório do crime, resolve revelar o que houve para o colega visitante.

Nunca imaginei que te veria aqui...

Colega visitante

A polícia encontrou os vestígios, as provas e o mandato de há anos. Entender ela é que foi difícil. Aceitá-las mesmo sabendo que são armadas pior. Depois da revolta tive que aceitá-lo dela. Enfim, pensei até hoje que velhos estivessem apagados do mundo...

Detento

Embora estejamos abordando inadequações de retomada na língua escrita, trazemos para a atividade um diálogo que, não impresso em nenhuma publicação, pode nos ajudar simplesmente a promover uma reflexão junto ao aluno sobre os diversos elementos linguísticos que retomam nomes no discurso. Vejamos a linha que as questões seguiram.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 9

1. Não podendo se expor muito, o detento deixou a própria fala cheia de remissões, para que ele pudesse ser compreendido sem necessitar sempre “dar nomes aos bois”. Que elementos do texto retomam “polícia”, “vestígios”, “provas” e “mandato”?
2. A partir da resposta anterior, quais seriam os tipos de elementos capazes de fazer retomadas?
3. Como você reconheceu os nomes a que se referiam as unidades? Qual foram as pistas?
4. Pode-se dizer que houve um mecanismo de coesão, de interligação entre partes? Se sim, qual a função que ele desenvolveu no texto?

As questões construídas pretendem fazer o aluno reconhecer as regularidades na fala do detento que permitiram saber do que exatamente ele estava falando. A primeira questão, dessa forma, pede ao estudante que ele identifique os elementos que resgatam as unidades iniciais. Por sua vez, a segunda requer que ele saiba diferenciar os elementos e, assim, compreender que há diversos capazes de desenvolver essa função na textualidade. Com a terceira questão, intencionamos que o aluno delimitasse ainda mais o olhar e analisasse as partes da unidade que permitiam a coesão, ou seja, os aspectos de

número e gênero. Por fim, a quarta pergunta já realiza uma síntese de toda a reflexão, pré-requisito para a próxima atividade ainda nesse caso da concordância. Confirmamos a atividade 10.

TEXTO DA ATIVIDADE 10

Situação de ação de linguagem:

Após vários comentários acerca de uma reportagem publicada sobre a preparação do Brasil para a copa, os donos do portal de notícias resolvem publicar como texto principal da seção de esportes do dia um dos comentários de internautas que mais gostaram.

“A copa do Brasil parece mais impossível do que quando não havia data marcado. A cada novas visita da Fifa se vê nova pendências nas obras. Chuva que é capaz de alagar o Maracanã em reformas?! O que realmente temos pronta são as dúvidas: será que podemos terminá-la em todo o Brasil a tempo? Será que deixarão repetir elas em novo sorteio e votação internacional? Que nossa imagem social seja melhor que a administrativa!”

Ao trazer a situação acima, buscamos trabalhar basicamente com o emprego da norma padrão no tocante à concordância nominal, tendo como suporte os conhecimentos de gramática teórica desenvolvidos na atividade 9. Atentemos às questões.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 10

1. Observamos na atividade anterior que precisamos recuperar elementos ditos lá no começo dos textos. O internauta selecionado pelos donos do portal de notícias também fez esse processo de retomada. Quais seriam os elementos do texto dele que estão realizando esse mecanismo? Como você os reconheceu? Eles estão de acordo com a unidade que retomam?
2. Quando se refere à concordância nominal, o texto do internauta não está de acordo com a norma padrão necessária à publicação prevista. O que precisa ser reescrito?
3. Quais foram as inadequações que esse texto apresentou frente à situação de ação de linguagem que ele estava enfrentando? Algumas chamadas “inadequações” poderiam ser adequadas em outro contexto? Justifique.

Novamente, mesmo necessitando tratar da norma padrão frequentemente abordada através de definições ou classificações, buscamos trabalhá-la epilinguisticamente a fim de promover a capacidade linguístico-discursiva do aluno frente a um uso linguístico determinado.

Outra ocorrência sobre as marcas de retomada bastante evidente nas nossas análises foi sobre o uso inadequado do pronome relativo “onde”. Segundo Bagno (2011), não há grande pertinência em se discutir na escola a diferença de uso entre “onde” e “aonde”, pois as formas se equivaleriam nos textos que circulam na sociedade. Em contrapartida, ele afirma que o emprego que vem sendo realizado desse pronome precisa ser discutido, pois nos momentos em que ele acontece não há equivalência de sentido entre o significado do vocábulo (referência a lugar) e o que ele retoma no texto-discurso, comprometendo, assim, a coerência e a coesão ao mesmo tempo. Trouxemos como base dessa discussão a redação M4 para a qual retornaremos na reescrita após a realização da atividade.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

Honestidade em “extinção”

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra rara, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto “os fins justificam os meios”, como diz Maquiavel.

Se por acaso todos agissem como um humilde nordestino Zé, personagem abordado por Dias Gomes em sua obra “O Pagador de Promessas”, talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este visava apenas cumprir o que já vinha prometido, como seria o certo a fazer, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.

Quem dera se fosse como há alguns séculos atrás, onde só a palavra de compromisso era necessária, como era possível ver nos “acordos” entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que correspondam com estas.

A proposta que construímos para abordar essa dificuldade, então, visou prioritariamente fazer com que o aluno percebesse a unidade-fonte que esse elemento estava recuperando para só assim chegar à conclusão da gramática normativa sobre seu uso apenas quando referente a lugar. Passemos ao texto selecionado para o desenvolvimento da atividade 11, mas antes cabe um destaque: fica clara mais uma vez a nossa necessidade de fazer o aluno sair, pelo menos momentaneamente, da própria produção para realizar a reflexão do uso linguístico e só depois voltar e observar a necessidade da reescrita de um trecho da sua textualização.

TEXTO DA ATIVIDADE 11

Situação de ação de linguagem:

Em uma conferência com mais de 100 ouvintes, o palestrante do dia pediu que cada um dos presentes fizesse em um pedaço de papel um curto depoimento pessoal sobre o assunto em discussão: “como vejo meu crescimento profissional?”. Após alguns dias, ele leu os textos todos recebidos e, de tão bons, selecionou as percepções mais interessantes para apresentar no slide da próxima palestra. No entanto, muitos não puderam ser selecionados porque não foram bem compreendidos devido ao uso recorrente do “onde” em circunstâncias complicadas.

OUVINTE 1

“Foi na cidade **onde** tudo começou. Deixei logo meu currículo na empresa como forma de conseguir a vaga comentada **onde** essa me daria um empurrão para conhecer o meu atual sócio. Essa coincidência **onde** me levou a realizar meu sonho do próprio negócio é algo **onde** poucas pessoas podem acreditar ser possível.”

OUVINTE 2

“Quando terminei meu curso, consegui um estágio **onde** fui me especializando para chegar a chefe de departamento da minha área de formação. O meu curso **onde** reconheci ter várias alternativas de sucesso **onde** o auge chegou.”

O texto e a situação de ação de linguagem selecionados permitem que o aluno perceba que esse uso é recorrente e que pode sim causar incompreensões para o interlocutor, dependendo da situação. Observemos as questões que podem levar a essa reflexão.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 11

1. Perceba que o “onde” sempre resgata um elemento da oração anterior. Identifique, tanto no texto do ouvinte 1, quanto no texto do ouvinte 2, qual elemento cada “onde” empregado está resgatando e qual o efeito de sentido que eles estão imprimindo à oração a que pertencem.
2. Imaginemos que, para facilitar a compreensão, o palestrante tenha feito anotações e tenha substituído o pronome relativo “onde” por palavras que dessem o mesmo efeito de sentido encontrado. Quais seriam?
3. Na realização da questão acima, você sentiu a necessidade de permanecer com o pronome “onde” mesmo. Em qual trecho isso aconteceu? Qual sentido ele estava denotando?
4. Levando em conta a resposta anterior, qual seria, então, a regra de uso do “onde” segundo a norma padrão?

Tendo como base o nosso objetivo com o pronome relativo em foco, na primeira questão, buscamos trabalhar tanto em uma abordagem da gramática de uso, para que o aluno pudesse verificar o que o pronome “onde” estava recuperando, quanto em uma abordagem da gramática reflexiva, para que o aluno viesse a perceber as

diferenças de sentido que cada uso fornecia ao texto do ouvinte. Na segunda questão, já buscamos fortalecer a ideia da instrução de sentido, pedindo que o aluno trouxesse para o texto um outro exemplar de recurso da língua para realizar a mesma função que o “onde” estava realizando em determinado ponto do discurso. A partir de então, começamos a focalizar uma reflexão sobre o uso mais adequado do pronome, fazendo com que o aluno o perceba por reflexão (questão 3) e infira, por conseguinte, a regra que a norma padrão escrita (questão 4) prescreve quanto ao seu emprego.

Assim, consideremos que nossa proposta recai no fato de que só depois de toda essa atividade é que o aluno voltaria para a própria produção, a fim de analisar e reescrever o próprio uso que fez do pronome em estudo.

4.3 Propostas de atividades relativas aos mecanismos de coesão verbal

Finalizando nosso capítulo das propostas de atividades, trazemos para discussão as marcas aspecto-lexicais que foram inadequadamente mobilizadas por alguns dos nossos candidatos, mais do que marcas referentes, por exemplo, ao uso verbal em sua constituição aspecto-temporal. Para tanto, recuperamos a redação E1 como texto de onde surgiu a possibilidade de discussão dos recursos e fatos da língua.

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E1

“Questão de honra”

O ato de “dar a palavra” é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da pessoa que prometeu, e envolve o lado da pessoa que depositou a confiança no primeiro. A “quebra de contrato” pode ocasionar prejuízos para ambas as partes o que não é interessante pois ao **falhar** este compromisso a pessoa “joga sua reputação na lama” pois não é uma pessoa confiável e **acaba** várias consequências que vão desde o âmbito social até o profissional onde os seus amigos ou sua família **podem** se decepcionar e até a desconfiar de seus atos, suas palavras. E no profissional trabalhos que poderiam ser indicados a você são encaminhados para outras pessoas. Por estas razões não se deve “dar a palavra” à qualquer promessa mas antes de fazê-la refletir se realmente é possível cumpri-la.

Observamos nas análises que o uso destes verbos em destaque apresentava uma inadequação quanto ao que a regência deles estava denotando na argumentação do candidato: “falhar este compromisso”, “acaba várias consequências”, “podem a desconfiar”. Considerando-o como um possível aluno dentro de uma sala de aula de Ensino Médio, intentamos fazê-lo, assim como a turma hipotética a que nos referimos em nossas propostas, observar e refletir sobre esse uso a partir da atividade 12 a seguir.

TEXTO DA ATIVIDADE 12

Situação de ação de linguagem:

Luís estava muito nervoso e confuso para organizar as palavras e responder o esperado SMS. Gustavo, seu colega, resolveu ajudar e propôs três formas:

- 1 - “Eu não aguentava mais esperar. Estava ansioso para me corresponder com você sem tanta formalidade.”
- 2 - “Eu não aguentava mais esperar. Estava ansioso para corresponder a você sem tanta formalidade.”
- 3 - “Eu não aguentava mais esperar. Estava ansioso para corresponder com você sem tanta formalidade.”
4. “Eu não aguentava mais esperar. Estava ansioso para corresponder de você sem tanta formalidade.”

O intuito de apresentar essas diversas formas de escrever a mensagem de texto na situação de ação de linguagem acima é instruir o aluno de que os verbos que exigem preposição formam com ela uma direção de sentido que precisa ser considerada quando utilizada. Vejamos o questionário indicado para organizar esse conhecimento e desenvolver esse aspecto das capacidades linguístico-discursivas.

QUESTÕES DA ATIVIDADE 12

1. Veja que em todas as opções criadas por Gustavo havia apenas uma modificação. Qual é e de que forma ela influenciaria no sentido do SMS enviado?
2. Não tivemos acesso ao SMS que Luís enviou, mas podemos imaginar qual o seu teor de acordo com as diferenças de cada opção. Sugira como seriam.
3. Há uma resposta que parece não ter sentido por causa do uso que se fez do verbo “corresponder”. Que palavra estaria causando essa incompatibilidade? A mudança de verbo poderia ajudar na compreensão? Se sim, qual poderia substituí-lo?
4. O que podemos, então, concluir tendo por base as respostas dadas nas questões anteriores?

Buscamos uma reflexão semelhante à proposta por Travaglia (2011) sobre o uso do verbo “falar”.

- (2) a- Falar de/ sobre/ em José. (instituem o regido como “assunto”)
- b- Falar a/para/com José. (instituem o regido como “interlocutor”)
- c- Falar por/no lugar de/ a favor de José. (instituem o regido como “beneficiário”)
- d- Falar perante/diante de/em frente de/ de frente para/ ante/ ao lado de/ junto com José. (instituem o regido como uma “localização” para a fala)

e- Falar antes de/depois de/ simultaneamente a/ José. (estabelece relações temporais entre duas falas distintas). (TRAVAGLIA, 2011, p.60)

Há, nessas reflexões epilinguísticas, evidentemente a ideia de adequação ao contexto de uso e à intenção do falante/escritor. Em vez de propiciar uma lista de verbos com suas regências determinadas, acreditamos que verificar esse fenômeno por comparação, inferência, observação, discussão e reflexão de sentido é mais válido na medida em que o aluno poderá diante de uma regência nunca antes vista analisar e questionar as possibilidades de sentido existentes. Além disso, em processo de produção textual, ele teria um olhar mais apurado para escolha do léxico no que se refere aos verbos e seus complementos.

As questão 1 e 2 que construímos, portanto, visaram justamente fazer com que o aluno percebesse que a preposição pode direcionar o sentido dos verbos. A questão 3, porém, chama a atenção de que nem toda preposição é aceita pelo verbo e, por isso, nem toda regência é permitida por ele, assim, muitas vezes, é necessário modificar o verbo escolhido. Ao fim, na questão 4, pedimos uma síntese do conhecimento construído para que o aluno possa passar à reescrita do próprio texto com um olhar crítico a esse respeito.

Todas as propostas de atividades apresentadas até aqui pretenderam demonstrar dois pontos sobre o ensino de gramática vinculado a texto: o primeiro é de que a análise linguística pode ser vivenciada em qualquer nível linguístico, conforme Mendonça (2006) aponta, recorrendo sempre ao tipo de gramática que melhor se adequar ao conhecimento em foco:

pode-se dizer que a **AL** é arte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, op.cit., p.208)

O segundo ponto é o que Travaglia (2011) nos indica e que coaduna com o que o ISD apregoa na maioria de suas linhas de análise:

Todo texto linguístico é constituído por recursos da língua (fonemas, palavras, sintagmas, orações, períodos, construções, funções, categorias, recursos fonéticos e prosódicos, flexões, afixos-prefixos e sufixos etc.), escolhidos pelo produtor do texto, entre aqueles que a língua coloca à disposição, sempre com um objetivo, uma intenção comunicativa que lhe dá sua dimensão argumentativa em sentido amplo (todo texto mobiliza recursos para a consecução de uma intenção comunicativa). (TRAVAGLIA, 2011, p.22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a discussão empreendida até aqui visou apresentar uma proposta de implementação do que hoje se considera uma possibilidade produtiva de ensino de gramática no contexto brasileiro: a abordagem epilinguística. Assim, resgatando a observação da realidade educacional em estágios e pesquisas científicas desenvolvidas na graduação em Letras, buscamos compreender como se encontra esse eixo de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e apresentar uma forma de intervenção alicerçada em discussões teóricas que viesse a contribuir com esse *status quo* identificado. Entretanto, antes de qualquer consideração para a academia ou para a área em questão, toda a reflexão que fizemos pretendeu, primeiramente, elucidar para a própria pesquisadora, contrapondo teoria e prática, o que, em essência, seria e como se efetivaria a Análise Linguística, que considera texto a unidade de ensino e gramática as instruções de sentido construídas na textualidade. Como passo inicial, então, esse trabalho desafiou a formação da graduada, a fim de que, nas próprias salas de aula, ela pudesse realizar sua escolha teórico-metodológica amparada por um olhar mais amplo, crítico e formativo da abordagem.

Aproveitamos esse ponto ainda para mencionar uma das maiores dificuldades de estudantes quando saem do curso de graduação em Letras – Licenciatura em Português, no que se refere ao ensino de gramática, ao ensino dos conhecimentos linguísticos: a Análise Linguística propõe uma nova forma de se considerar o ensino de língua que vai de encontro a tudo o que se estudou e vem se estudando na Educação Básica, assim, como realmente efetivá-la? O que ainda fica? O que precisa ser desconsiderado nesse viés? Perguntas como essas e várias outras mencionadas por Mendonça (2006) “embaralham”, no estudante formado, a certeza de qual ensino empreender nas aulas. Consideramos, dessa forma, que um trabalho de didatização dessa perspectiva, de problematização de seus enfoques seja uma das vias mais eficientes para que se ofereça aos professores, de modo geral, a possibilidade de concretude dessa linha. Exatamente o que tentamos fazer a partir de todo o nosso estudo.

Através do primeiro capítulo, pudemos reconhecer a amplitude de conhecimentos e esferas que mobilizamos quando somos agentes em situações sociocomunicativas. Dessa forma, ao textualizar, resgatamos diversas capacidades que alcançam desde o âmbito social até o âmbito linguístico. Seriam as chamadas

capacidades de linguagem em constante integração com o sistema da língua, convencionado e significativo, da comunidade verbal. Concluímos que entender um texto apenas como um somatório abstrato de frases seria desconsiderar toda a dimensão da linguagem viva e dinâmica que vivenciamos em nossos contextos reais de interação. Da mesma maneira, compreender o sistema linguístico de forma abstrata fora de seu contexto de uso, do seu caráter social é retirar da ação de linguagem o resgate aos aspectos linguísticos de que todo texto precisa para construir sua instrução de sentido, como nos indica a AL e o ISD através das reflexões de Cristovão (2007).

No segundo capítulo, abrimos uma discussão sobre conceitos de gramática e o lugar dela especificamente no Interacionismo Sociodiscursivo, como arcabouço teórico primeiro no qual nos amparamos para a realização desse trabalho. Observamos que a concepção de gramática, nele, na verdade, encontra-se implícita na consideração da língua como sistema de signos que se inter-relacionam a partir de regras convencionadas ao qual o falante recorre, a partir de suas capacidades linguístico-discursivas, para materialização do seu texto. Ainda nesse quesito, entendemos que Travaglia (2011) pudesse contribuir para fechar o conceito com o qual concordamos, ampliando e esmiuçando essa consideração do ISD, a partir da apresentação da gramática como recursos de que a língua dispõe para instruir sentidos nos textos se relacionando, de alguma forma, com os mecanismos de textualização preconizados na ideia do folhado no ISD. Nesse sentido, fizemos a integração dessas perspectivas a fim de delinear em completude a noção que trabalharíamos ao longo de toda a pesquisa e também para considerá-la em contextos didáticos, na escola.

Passamos, então, a discorrer sobre as duas perspectivas que regem a escolha e a metodologia de ensino de gramática nas salas de aula: o metalinguismo e o epilinguismo; e sustentamos que seria este último o caminho capaz de se integrar com a ideia de língua como ação e de texto como materialização de um gênero em ação. E foi a partir desse raciocínio que apontamos a Análise Linguística, proposta por Geraldi (2006 [1984]) e muito bem esclarecida por Mendonça (2006), como via de efetivação dessa abordagem epilinguística pretendida e preconizada atualmente.

Entretanto, foi na busca de entender quais seriam realmente os tipos de atividades a considerar nesse tipo de reflexão organizada sobre os elementos da língua que chegamos a Travaglia (1996, 2011), com seus exercícios de gramática de uso, de gramática reflexiva, teórica e normativa. Embora não tenhamos, nas nossas leituras, encontrado menção à noção de epilinguismo, entendemos que as considerações e

propostas do autor cabem muito bem a ela e, por isso, foi a partir delas que intentamos a construção das nossas.

No terceiro capítulo, vimos que a análise do *corpus* evidenciou todo esse caminho teórico: os mecanismos de textualização vão marcando no texto a intenção linguístico-comunicativa que o autor quis empreender e terminam por levar o interlocutor a uma instrução de sentido específica da língua. Quando empregados de forma truncada, não realizam adequadamente o que o agente buscou na própria textualização e na ação de linguagem na qual se encontra. A essa intenção e busca do autor chegamos por indução, pela unidade de sentido que o texto conferia ao fim da leitura. Dessa forma, defendemos uma educação linguística que ofereça aos estudantes o reconhecimento dos vários recursos de que a língua dispõe para significar, a fim de que a capacidade linguístico-discursiva deles seja ampliada e os ampare nos diversos textos e contextos surgidos.

Além disso e, por outro lado, cabe frisar que todos os candidatos realizaram, com algumas variações e aos moldes do gênero escolar, o texto de opinião pedido, expressando valores e posicionamentos acerca do tema “a questão ética do cumprimento da palavra dada”. Interessante observar que a maioria partia de um olhar social para só depois se colocarem em particularidades, talvez numa tentativa de ou se localizarem como sujeitos sócio-históricos ou de maior reconhecimento dos argumentos pessoais expressos frente à coletividade.

No todo, percebemos praticamente um mesmo fio condutor nas argumentações: hoje a palavra só tem valor documentada, o que apresenta raras exceções nas cidades de interior onde a palavra dada oralmente ainda parece ter grande valor ético e social. Nesse sentido, a partir do nosso *corpus*, temos a oportunidade de delinear mesmo que de forma tênue e indutiva a forma com que os jovens que se candidataram ao PSS 2012 viam o mundo e questões éticas naquele momento histórico-social, pois, de acordo com o ISD, o texto se faz cheio de representações do agente da ação. Contudo, cabe ainda salientar o fato das argumentações, tirando as raras exceções, apresentarem uma argumentação baseada praticamente no senso comum: “Por isso, devemos ficar sempre atentos ao fazer algum negócio, assinar um contrato, etc”; “Não podemos confiar apenas nas palavras, porque as pessoas estão cada vez mais querendo enganar as outras para tirarem algum benefício da ocasião”; “ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para ser eleito, mas não possuem o senso ético necessário para cumpri-las.”. Reconhecemos, então, a necessidade de um trabalho

mais acurado com nossos alunos do Ensino Médio, e por que não dizer do Ensino Básico de modo geral, no tocante ao desenvolvimento de capacidades discursivas na ordem do argumentar para que se desenvolva um senso crítico mais aporundado. Ter a percepção de que uma determinada observação é mais incisiva, que uma é mais adequada a uma premissa, que a outra deve aparecer no final para ter mais força argumentativa são capacidades necessárias aos estudantes que percorrem ou podem percorrer os diversos espaços sociocomunicativos que estamos sendo chamados a assumir enquanto seres sócio-historicamente situados com diversos papéis.

No que se refere particularmente às diversas ocorrências encontradas, diagnosticamos que não houve grandes discrepâncias entre os cursos participantes da análise a ponto de dizer que os candidatos que curso de Medicina, por exemplo, não apresentaram problemas de textualização. O que podemos ao certo afirmar é que houve diferenças de problemáticas, mas com grande incidência sobre um mesmo fenômeno: os mecanismos de encaixamento, ou seja, a organização e articulação de (entre) elementos por subordinação – sujeito e verbo; orações principais e as gerundivas, infinitivas, condicionais ou adverbiais. Indicativo ou mesmo confirmação da situação hipotética que mencionamos na introdução do nosso trabalho.

Ainda nessa esfera, ficou clara também a nossa necessidade de ampliar o alcance de algumas subcategorias (mecanismos de encaixamento e ligação e as marcas de retomadas) a fim de evidenciar os fenômenos (de coordenação, subordinação e referenciação) nas mais diversas estruturas da textualização. Essa empreitada nos possibilitou um olhar mais aprofundado sobre os elementos linguísticos e suas articulações no texto, além de ter amparado a produção de nossas propostas de atividades de cunho epilinguístico e que, por isso mesmo, pediam essa observação, não metalinguística, do comportamento e efeitos de sentido dos recursos da língua.

Nesse quesito, íamos sentindo a necessidade, mesmo nas análises, de chamar a atenção para as aulas de língua materna no Ensino Médio, nas quais o trabalho de reflexão linguística com os alunos poderia partir dos próprios textos deles e de atividades de reescrita visando o “uso-reflexão-uso”. Entendemos, e isso ficou mais evidente no quarto e último capítulo, que essas são estratégias bastante frutuosas no que diz respeito a um trabalho com a língua.

Ao fim, as propostas de atividades apresentadas tiveram como público-alvo alunos de Ensino Médio, embora sejam também viáveis a qualquer tipo de turma desde que se façam as adequações necessárias ao nível de reflexão possível. Todas tiveram

como foco levar o aluno a interagir, na maioria das vezes por indução, com os usos linguísticos nos textos e a observar a adequação às situações de ação de linguagem em que estavam inseridos os textos. Assim, mantemos nossa abordagem no epilinguismo, mas, alternando entre as diversas gramáticas (teórica, reflexiva, de uso e normativa) de acordo com o aspecto linguístico em estudo. Foi possível observar, então, ao longo de todo o capítulo que os mais diversos tópicos gramaticais puderam ser contemplados à luz da Análise Linguística, como intentamos demonstrar e evidenciar desde o começo deste texto.

Nosso trabalho buscou, portanto, demonstrar que, partindo das dificuldades dos textos dos nossos alunos ou mesmo escolhendo tópicos gramaticais, mas sempre com vistas a uma reescrita, ao uso-reflexão-uso, é possível criar alternativas simples de ensino que sejam compatíveis com a noção de língua como ação, prática bastante presente na perspectiva dos gêneros, mas pouco expressiva nas aulas especificamente de gramática. Discutimos e confirmamos que, mesmo a configuração compartimentada que a disciplina de Língua Portuguesa, em muitas escolas, vivencia, o eixo de ligação que pode modificar essa discrepância teórico-metodológica nas aulas semanais é a consideração de uma mesma concepção de língua e, portanto, de uma metodologia a ela condizente. Em outras palavras, a abordagem da gramática pode ser ampla, sociointeracionista, resgatando o agir languageiro a depender do enfoque que o professor irá empreender em sala junto à turma. Assim, esperamos que esse período de transição nas salas de aula de língua possa ser atenuado por posições mais amparadas e críticas de nossos docentes frente a esse objeto de investigação que se reconstrói a partir de novas e necessárias pesquisas: a língua e seus fenômenos de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANSCOMBE, E. **Intention**. Londres: Brasil Blackwell, 1957.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

_____. **Território das palavras**: estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, M. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1999.

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

BECHARA, I. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BRONCKART, J-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. MACHADO, A.R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.19-42.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CASTILHO, A. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C.. **Português**: linguagens. 4. ed. São Paulo: Atual, 2006.

CRISTOVÃO, V. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo**

Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.257-271.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. **L'acquisition des discours:** Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée, 102, 1993.

DORON, R.; PAROT, F. (orgs.). **Dicionário de Psicologia.** São Paulo, SP: Editora Ática, 1991.

FRAGA, D. Questões teóricas do ISD face à emergência da internet como contexto de produção textual: um lugar para a emoção. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.273-288.

GATIER, L.; BALLY, C. **Recueil des publications scientifiques de Ferdinand de Saussure.** Genève: Sonor, 1922.

GERALDI, J. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

_____. (org.) **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

GUIMARÃES, A. O agir educacional nas representações de professores de língua materna. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 201-220.

GUIMARÃES, A.; MACHADO, A. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 201-220.

HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel.** Paris, Fayard, 1987.

LOPES, M. Relatórios de estágio: opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.221-236.

LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.; MAZZILLO, T. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo:** questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.237-256.

MALAQUIAS, A.; PEREIRA, R. C. O estatuto da reescrita no LD e suas implicações na prática docente. In: PEREIRA, R. C. (org.). **Nas trilhas do ISD:** Práticas de ensino-aprendizagem da escrita. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p.73-110.

MARTELOTTA, M.; VOTRE, S.; CEZARIO, M. **Gramaticalização no português do Brasil** – uma abordagem funcional. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MATENCIO, M. Textualização, ação e atividade: reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.51-63.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar.: In.: PEREIRA, R.; ROCA, P.; MOITA LOPES, L. (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.11-24.

NEVES, M.. **Gramática na escola**. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEVEDO, J. (org.) **Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p.52-73.

_____. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PEREIRA, L.; GRAÇA, L. Da conceptualização do contexto de produção e da sua produtividade na Didática da Escrita. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.177-189.

PEREIRA, R. A constituição social e psicológica do texto escrito. In: PEREIRA, R.; ROCA, P. (orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009, p.113-142.

PERINI, M. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

POSSENTI, S.. **Por que (não) ensinar gramática**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

RICOUER, P. **Du texte à l'action**; essais d'herméneutique II. Paris: Seuil, 1986.

SARMENTO, L. **Português: leitura, produção, gramática**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: Y. R. (ed.). **Les interactions lecture-écriture**. Berne: Peter Lang, 1994, p. 155-173.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (trad. e org.). Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

SILVA, L. As estratégias de paragrafação na escrita infantil. In: **33ª Reunião Anual da Anped**. Caxambu – MG: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010. v. 33.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2000, p. 155-177.

_____. **Ensinando comunicação em língua portuguesa no 1º grau** – Sugestões metodológicas 5ª a 8ª séries. Rio de Janeiro: MEC/Departamento de Ensino Fundamental, FENAME, 1979.

SOUZA, L. O contexto do agir de linguagem. In: GUIMARÃES, A.; MACHADO, A.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p.167-176.

TRAVAGLIA, L. Integração entre ensino de gramática e ensino de produção/compreensão de textos e de léxico". In.: HEYE, J. (org.). **Flores verbais** - Uma miscelânea em homenagem à Eneida do Rego Monteiro Bomfim no seu 70º aniversário. Rio de Janeiro: PUC-RJ, 1995, p.103- 119.

_____. Ensino de gramática numa perspectiva textual-interativa. In: AZAMBUJA, Jorcelina Queiroz (org.). **O ensino de língua portuguesa 2º grau**. Uberlândia: EDUFU, 1996, 107-156.

_____. **Gramática e interação** – uma proposta para o ensino de Gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2008 [1996].

_____. **Gramática ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [2003].

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989 [1934].

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

<http://www.comvest.unicamp.br/vest2011/F1/f12011SX.pdf>. Acesso em 15/10/2012.

APÊNDICES

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – PÁGINA 1

João Pessoa, 16 de março de 2012

À Vossa Senhoria, o prof. João Batista Correia Lins Filho
 Presidente
 Comissão Permanente do Concurso Vestibular

Assunto: solicitar 40 exemplares de produções textuais do PSS-2012

Eu, Aline da Silva Malaquias, mestrande do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING - UFPB, venho por meio deste solicitar quarenta (40) exemplares de produções textuais do último processo seletivo seriado da Universidade Federal da Paraíba.

2. Essa solicitação tem como fim possibilitar o desenvolvimento do projeto de pesquisa a nível de Mestrado intitulado AS CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS NO AGIR LINGUAGEIRO, POR UM ENSINO DE LÍNGUA EPILOGUÍSTICO que pretende investigar quais têm sido as maiores dificuldades linguísticas dos vestibulandos na materialização da produção textual. A partir da coleta, buscamos ainda construir atividades de cunho epilinguístico (*em suma reflexivo*) que venham a intervir nas realidades encontradas.

3. Para tanto, serão necessárias 40 produções textuais, cuja nota esteja próxima à média limite de classificação, sendo a quantidade, dez por área de conhecimento (variável 1), subdivididas por cinco cursos representativos (os dois mais concorridos, os dois menos e um na média) com dois exemplares cada um, um da rede (variável 2) particular de ensino e outro da rede pública de ensino. Seriam:

- Grupo I

- Tecnologia de produtos de ordem animal – JP – T
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Tecnologia de Produção Sucroalcooleira – JP – T
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Medicina Veterinária – AR – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Agronomia – AR – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Zootecnia – AR – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)

- Grupo II

- Ecologia – LN – RT – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Ciências Biológicas (Bac.) – AR – MTN
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Medicina – JP – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Fonoaudiologia – JP – MT
 (uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA – PÁGINA 2

- Educação Física (Bach.) – JP – M
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)

- Grupo III

- Matemática (Bach.) – JP – MT
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Estatística – JP – M
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Form. Oficial Bombeiro Militar – Masculino – MT
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Engenharia Civil – JP – MT
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Engenharia Elétrica – JP – MT
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)

- Grupo IV

- Ciências Atuárias – JP – T
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Letras – L. Clássicas (Grego e Latim) – JP – N
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Form. Oficial Polícia Militar – Masculino – MT
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Direito – Sta Rita – M
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)
- Administração – JP – M
(uma produção escrita da rede particular e outra da rede pública)

Conforme o exposto, esperamos contar a contribuição requerida.

Desde já gratas,

Aline da Silva Malaquias

Aline da Silva Malaquias
Mestranda do PROLING-UFPB

Regina Celi M. Pereira

Regina Celi Mendes Pereira
Orientadora da Pesquisa e Coordenadora do PROLING-UFPB

À Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE
Av. Dom Moisés Coelho 152, Torre, CEP 58040-760, João Pessoa

ANEXOS

PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M1

040104

04

01

04

QUESTÃO 01

Pode-se afirmar que em antigos séculos a palavra era uma das grandes riquezas existente em um homem, promessas dadas eram promessas feitas e cumpridas, entretanto, é perceptível para nós que nos dias atuais a ética que antes existia nas palavras, hoje não mais existe.

Percebo que a ética para os maiores cidadãos não importa tanto quanto deveria, a sociedade não questiona os valores que a humanidade vem perdendo ao longo dos anos e desvalorizam essa ética que não só se baseiam as promessas, mais também as atitudes.

Acredito que esta riqueza seja uma característica ainda presente em alguns brasileiros, seja ele político ou não, creio que se o país fosse dotado desta virtude, estaria um passo a mais rumo ao desenvolvimento e que assim a nação formaria verdadeiros cidadãos.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M2

040109

04

01

09

QUESTÃO 01

Promessa, juramento ou mesmo trato feito no boca a boca como popularmente é dito, são palavras dadas que por muitas vezes são feitas por não necessitar de um documento formal, como um contrato.

Diante de uma palavra dada e de confiança imposta sobre ela o que se espera é que seja cumprida, sendo uma questão de ética, de honrar o combinado feito. Porém ao olho da lei pode não ter valor algum.

É importante que a confiança entre o ser humano permaneça, mas sendo primordial a ética de um cidadão e isso é algo que cada um constrói ajudando para a sociedade através de pequenos atos.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M3

040110

04

01

10

QUESTÃO 01

De se fazer uma promessa, após a graça alcançada, espera-se que o lado favorecido cumpra com o que prometeu, caso contrário, sua reputação de pessoa séria, digna de confiança, honesta e de princípios fica prejudicada, dependendo para quem a promessa foi feita, consequências graves podem surgir. Em um mundo tão dinâmico em que as situações e os espíritos das pessoas mudam de forma tão rápida, em que um certo dia se está "por cima" e no outro dia "por baixo", a nossa reputação inabalada, íntima e amigos feitos acabam sendo o nosso bem mais importante. Portanto, promessa feita deve ser promessa com possibilidade de ser realmente cumprida para que os dois lados saiam verdadeiramente satisfeitos.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M4

040111
04
01
11

QUESTÃO 01

Honestidade em "extinção"

Atualmente, nos encontramos em um mundo onde ética é uma palavra vaga, assim como atos que a envolvam, pois tudo tornou-se uma busca pelo poder, para isto "os fins justificam os meios", como diz Maquiavel.

Se por acaso todo agissera como um humilde nordestino Zé, pouco seriam aborrecidos por Dias Gomes em sua obra "O Pagador de Promessas", talvez houvesse mais honestidade nas ações, já que este vivia apenas cumprindo o que já tinha prometido, como seria o caso a hoje, ao contrário de atuais políticos que prometem à uma humilde população melhorias, apenas para sua elite, mas não possuem a ética necessária para cumpri-los.

Quem diria se fosse como há alguns séculos atrás, onde até a palavra já comprometimento era necessária, como era possível ver nos "acordos" entre senhores feudais e vassalos no sistema feudal europeu. Hoje, infelizmente, há assinaturas abaixo de cláusulas, mas não existe atitudes que correspondam com elas.




PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE MEDICINA – M5

040118

04

01

18

QUESTÃO 01

Com o aumento da competitividade no mundo atual, as pessoas tentam, a qualquer custo, serem sempre as melhores. Deixando valores como honestidade e ética de lado, tornando mentir e quebrar promessas algo normal.

A busca frenética por sucesso e dinheiro, faz com que as pessoas usem de falsas promessas para conseguirem o que querem. Isso pode até deixá-la mais rica, porém ela não terá paz de espírito.

Além disso, pessoas que mentem e quebram promessas todo o tempo, não são tratadas com verdade e perdem a confiança de todos. Sendo cercadas apenas por falsos amigos.

Em resumo, é preciso que a sociedade se rededique, para perceber que ter uma honra intacta e ter paz de espírito é mais importante que obter sucesso.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS - L1

270714

27

07

14

QUESTÃO 01

Promessa é dívida.

Quando se fala em promessa se pensa logo em dívida, visto que quando se promete algo é como assumir uma sentença.

Por isso que muitas pessoas preferem não prometer, melhor que seja sim quando for sim e não quando for não, porém vemos muito esse facto sendo quebrado desde em pequenas coisas ou palavras até em grandes situações.

Acho errado no julgamento prometer ou jurar que vai falar a verdade, pois mesmo que esteja falando a verdade não vai bastar as palavras, as provas que levam a liberdade ou a prisão. Por isso cumpram suas promessas ou façam melhor não prometam.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L2

270715

27

07

15

QUESTÃO 01

Escrevendo o que diz

Ao se tornar uma pessoa ética e tendo o peso firme para cumprir, o que diz as pessoas é um fato bem visível para o mundo.

Em termos de conceitos, a opinião de muitos a respeito de "cumprir" é a mesma e tem de se a não por em prática, o fato de que: "foi um que cumprir". Pronto é o que resta e que sabemos todos nós. Em conexão de tudo sabemos-se que antes de falarmos qualquer coisa temos que pensar antes, pois o mundo hoje não perdona o fato de que falar e não cumprir.

Ao finalizar tudo isso, vemos que as pessoas tem se esforçado ao mostrar que tem que cumprir o que diz.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L3

270716

27

07

16

QUESTÃO 01

A ética do cumprimento da palavra dada

Antigamente, as pessoas resolviam os seus problemas e os seus negócios através da palavra sem precisar de assinar documentos, contratos, etc, pois elas eram cidadãs. Hoje em dia, as coisas são bem diferentes. Não podemos confiar apenas nas palavras, porque as pessoas estão cada vez mais querendo enganar as outras para tirarem algum benefício da ocasião.

Mentem sem preocupar-se com o que pode acontecer com o próximo. Por isso, devemos ficar sempre atentos ao fazer algum negócio, assinar um contrato, etc. Temos que ler os contratos, recibos e documentos procurando bastante atenção para não sermos enganados.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L4

270717

27

07

117

QUESTÃO 01

Palavra dada, vem perdendo seu valor

- Hoje podemos observar a diferença entre pessoas que vivem no campo e pequenas cidades, e pessoas que vivem em grandes cidades, a respeito de cumprimento da palavra.

- Nas grandes cidades conseguimos observar que as pessoas não levam com seriedade o valor de uma palavra dada, tudo tem que ser a base de papéis registrados em cartório, para que a palavra tenha algum valor, diferente de pequenas cidades e no campo, onde uma palavra dada, é sagrada.

- Tudo isso resume-se em uma só frase: A palavra vem perdendo seu rico valor.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE LETRAS – L5

270719	
27	
07	
19	QUESTÃO 01

Cumprir o que foi dito

Cada dia que se passa, fica mais raro encontrar alguém que faça aquilo que promete. Por isso as pessoas estão perdendo a sua dignidade. Com isso não se pode mais confiar em ninguém.

Se o ser humano, tivesse consciência daquilo que ele fala e cumprisse com a sua palavra, o mundo seria bem melhor. Porque as leis seriam cumpridas. Então, teríamos um pouco mais de dignidade, com direito a um lar digno, a educação, a saúde, a alimentação e muitas outras coisas.

Se cada um parar e pensar um pouco, e tomar uma atitude de melhorar. Só então, teríamos uma vida mais agradável e feliz.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E1

050734

05

07

34

QUESTÃO 01"Questão de honra"

O ato de "dar a palavra" é muito delicado, pois envolve dois lados, o lado da pessoa que prometeu, e envolve o lado da pessoa que depositou a confiança no primeiro. O "quebra do contrato" pode ocasionar prejuízos para ambas as partes e que não é interessante pois ao falhar este compromisso a pessoa "joga sua reputação na lama" pois não é uma pessoa confiável e acaba várias consequências que não desde o âmbito social até o profissional onde os seus amigos ou sua família podem se descrepar e até a desconfiança de seus atos, suas palavras. É no profissional trabalha que poderiam ser indicados a não são encaminhados para outras pessoas. Por estas razões não se deve "dar a palavra" à qualquer promessa pois mas antes de fazê-lo refletir se realmente é possível cumpri-la.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E2

060735

05

07

35

QUESTÃO 01Respeitando as diferenças

Uma promessa é feita a partir de motivos pessoais e se poriam muitas vezes em cenários religiosos de diferentes origens.

Nesse próprio contexto histórico propicia uma mistura e uma consequente divergência de crenças. Além de um dos temas em bastante evidência na sociedade atualmente ser o respeito e a convivência com as diferenças, é preciso que percebamos e consequentemente respeitemos o motivo maior de tal promessa, de cunho pessoal e eternamente importante para quem a fez. Ao passo que nos colocamos na mesma situação, conseguiríamos analisá-la como deveríamos.

Em suma, é necessário que independente da difusão de um ponto de vista, tenha-se respeito pelas diferenças, durante a intromissão de todo.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E3

050736

05

07

36

QUESTÃO 01

VIVEMOS EM UM PAÍS CUJA RELIGIÃO PREDOMINANTE É A CATÓLICA. EM TAL RELIGIÃO, E NO CRISTIANISMO EM GERAL, É BASTANTE COMUM PAGAR PROMESSAS AOS SANTOS EM TROCA DE "DESEJOS" REALIZADOS. PORÉM, NEM TODAS AS PROMESSAS FEITAS PELOS BRASILEIROS SÃO CUMPRIDAS, PRINCIPALMENTE NO ÂMBITO POLÍTICO E SOCIAL.

NOS CONÍCIOS COMO EM PROPAGANDAS ELEITORAIS, CANDIDATOS FAZEM DIVERSAS PROMESSAS DE MELHORIA DE INFRAESTRUTURA, EDUCAÇÃO, SAÚDE, ENTRE OUTRAS NECESSIDADES BÁSICAS DA POPULAÇÃO. NO ENTANTO, MUITAS VEZES NÃO AS CUMPREM, CAUSANDO ESSA IMPRESSÃO TÃO NEGATIVA QUE AS PESSOAS TÊM EM RELAÇÃO AOS POLÍTICOS.

DIANTE DISSO, É NECESSÁRIO UMA MAIOR CONSCIENTIZAÇÃO DOS BRASILEIROS COM RELAÇÃO À QUESTÃO ÉTICA DO CUMPRIMENTO DA PALAVRA DADA, SOBretudo DAS AUTORIDADES QUE PROMETERAM EM CAMPANHA, E SE PONCIANDO COM RELAÇÃO ÀS SUAS PROMESSAS. TALVEZ ASSIM, SEJA POSSÍVEL MUDAR OS VALORES ÉTICOS EM NOSSO PAÍS.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E4

050738

05

07

38

QUESTÃO 01

Promessas que devem ser cumpridas

Muitas pessoas hoje não cumprem o que prometem, a exemplo da maioria dos políticos. Quando se candidatam, fazem promessas e afirmam que as cumprirão, mas quando são eleitos, não é exatamente isso que eles fazem.

Em uma campanha eleitoral muitos candidatos a qualquer cargo político, durante sua campanha, nos comícios, prometem tudo que irão lutar pelos direitos e deveres do povo. Muitos deles chegam até a ir na casa de eleitores, dão uma visita e atendem a um pedido feito pelo merador. Mas quando elegem-se, esquecem do voto que receberam e despezam os eleitores, pensando apenas em dinheiro, como foi o caso do mensalão.

Um político não tem nos olhos uma bexiga ou um carimbo para brincar, mas sim um povo que precisa de, no mínimo, saúde e educação de qualidade.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ENGENHARIA – E5

060739

05

07

39

QUESTÃO 01

Em se tratando de ética, a promessa quando se é cumprida pelo indivíduo, se mesmo está agindo eticamente, sendo a ética consiste em agir de maneira correta, não prejudicando nem a si e nem aos outros, consiste também em ajudar a sociedade cumprindo com o que se prometeu ainda que não seja dada a palavra diante da lei dos homens, pois a lei mais justa é a lei Divina, que está sendo a filosofia do ato de todos e a todo momento. Cumprir significa realizar o que se prometeu, uma questão de ética que vem de dentro, onde se mesmo quando não age de forma correta realizando sua promessa, deve se punir diante de si Deus e o indivíduo ético na sociedade vive de forma honesta e em paz com a sua própria consciência.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A1

240102

24

01

02

QUESTÃO 01

Um exemplo bastante polemico sobre a sua etica e o seu comprometimento da polêmica, são nossos governantes que sempre em seus discursos pregam pela etica, pela sociedade como todo. Afinal a grande maioria que fala esse discurso já está desde então, onde estelias, pois não pregam os valores da seus proprios palestras, perdoando assim seu valor e sua moral perante a sociedade.

Sabemos que, o valor de um homem vem pelo o valor de sua palavra.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A2

240104

24

01

04

QUESTÃO 01

O poder da palavra dada

Nos dias atuais, acreditar em uma palavra dada, significa ter credibilidade sobre tal pessoa.

Ao cumprir uma palavra e cumprir devidamente, acarreta inúmeros benefícios, como a confiança, credibilidade e valores, assim, transformamos de um elo de amizade, que diante da ética, é algo de grande valia.

Portanto, o poder da palavra dada em questões de cumprimento é sinônimo de respeito, confiança e admiração, assim, atribuindo bons ensinamentos através de pequenos gestos, tornando o próximo a ser um cidadão ético.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A3

240105
24
01
05

QUESTÃO 01

A PROMESSA DO BUREAU

HOJE, ESTA É A OZ VEZ MAIS DIFÍCIL A QUESTÃO DA ÉTICA EM TODOS OS SENTIDOS ENTRE A HUMANIDADE, NAS GENERALIZAÇÕES.

SEMPRE TEMOS UM VOTO DE CONFIANÇA AO PRÓXIMO E A FORMA DELIRANTEMENTE CORRETA DE VALORIZAR, MUITAS VEZES O ORÇAMENTO MAIS ALTO, O DESRESPEITO, FALTA DE COMPETÊNCIAS, QUE GERA TODO ESSE MAL ESTAR.

SE CADA UM FAZER A SUA PARTE AS COISAS CLICAM NATURALMENTE, E ASSIM, PODAMOS SEMPRE ACREDITAR NAS PROMESSAS.

A REALIDADE É QUE MUITAS VEZES SOMOS INTRANSIGENTE EM CERTAS SITUAÇÕES. PRINCIPALMENTE SE TRATAMOS DE ALGUM ALGO DO FIRMADO E NÃO CUMPRIDO PROMESSAS. PODAMOS A CONFIANÇA TEMOS QUE VER DE OUTRA FORMA QUE SOMOS SERES HUMANOS E PASSEIROS DE ERROS.




PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A4

240108

24

01

08

QUESTÃO 01

O valor da palavra

Estamos em uma sociedade onde apenas tratar com palavras não serve como garantia, o não ter as elas intervenem escritas em um papel e assinado.

Fazer promessas é preciso ter a certeza e a responsabilidade para cumpri-la. Sabendo que tais procutos se aprende a defender desde criança com os ensinamentos da família, que é fundamental para o progresso da mesma.

Este é um valor que deve ser recuperado pelas pessoas e mantê-la para que assim tenham um mais honestos uns com os outros tornando então um item principal na vida cotidiana.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A5

240112

24

01

12

QUESTÃO 01

A palavra tem seu valor

Atualmente, as pessoas têm levado a sério a questão da palavra dada por causa da sua realização faz a consciência e tem sua paz interior.

Isso acontece na religião e no financeiro quando a gente promete alguma coisa temos que realizar para a nossa consciência ficar em paz com a ética de atos dos atos as pessoas sabem como é o nosso caráter.

Por isso, se nós pedimos algo é importante prometer para conseguirmos a troca por que quando não cumprido pode nos prejudicar seriamente e trazer transtornos psicológicos para o futuro podendo afetar as relações com os outros surgindo a perda da confiança.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A6

240113

24

01

13

QUESTÃO 01

Da mesma forma que Zezé fez, e foi até o fim para pagar sua promessa. Temos que tomar esse exemplo, temos que ser objetivos e determinados. Se eu falo sim, é sim, se não, é não. É nossa obrigação batalharmos para cumprir com a nossa palavra, não podemos voltar atrás, nem desistir.

Não podemos deixar que nada, e ninguém nos comprometa pelos nossos ditos, ou feitos.

Afinal, ter atitude é você não ser hipócrita e cumprir o que você falou.

Mostre o seu caráter sabendo lidar com as consequências dos seus atos.



PRODUÇÃO TEXTUAL REFERENTE AO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO – A7

230727

23

07

27

QUESTÃO 01*Promessa da Fé.*

Observamos a prática de uma sociedade de diversas formas e dentre elas a religiosa, o indivíduo tem sua fé e abnegando tempo, cura, riqueza, colocam em seus corações o dever de cumprir a promessa que outrora tenha sido feita, são rituais que envolvem o físico e o mental e que o fiel se orgulha de ter fé de espírito ao concretizá-la. É notório os benefícios ao ser humano ao fazer a fé, algo abnegado lhe é concedido, contudo, é de imensa importância estarmos bem conscientes no instante da decisão e no que determinamos como cumprimento da promessa, devemos usar sempre o bom senso para evitar o comprometimento ou incapacidade de pagar a dívida religiosa tendo em vista o que abreviamente vimos todos os dias em nosso meio.

