



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIA DA LINGUAGEM

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO NO FUNDAMENTAL II**

RECIFE
2012

CASSANDRA DE LEMOS TRAJANO

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO NO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem, na linha de pesquisa *Linguagem, Educação e Organização Sócio- Cultural* sob a orientação do Profº Drº Francisco Madeiro Bernardino Junior e da Prfª Drª Marígia Ana de Moura Aguiar.

RECIFE

2012

T768m

Trajano, Cassandra de Lemos

Marcas de interatividade em produções textuais de estudantes da rede pública de ensino no fundamental II / Cassandra de Lemos Trajano ; orientadores Francisco Madeiro Bernardino Junior e Marígia Ana de Moura Aguiar, 2012.

119 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2012.

1. Interação social. 2. Gêneros literários. 3. Ensino Fundamental.
4. Análise do discurso. 5. Língua portuguesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

**MARCAS DE INTERATIVIDADE EM PRODUÇÕES TEXTUAIS DE ESTUDANTES DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO NO FUNDAMENTAL II**

CASSANDRA DE LEMOS TRAJANO

Prfº Drº Francisco Madeiro Bernardino Junior

Prfª. Drª Marígia Ana de Moura Aguiar

Dissertação de mestrado, submetida à banca examinadora, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciência da Linguagem.

Data: ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Júnior
Universidade Católica de Pernambuco
Orientador

Prfª Drª Renata F. Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco
Examinadora interna

Profª Drª Ana Carla E. Vogeley
Universidade Federal da Paraíba
Examinadora Externa

RECIFE

2012

“A língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não conhecemos por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.”

(Michael Batem)

DEDICATÓRIA

A todos os meus familiares, minha filha e marido que tanto me apoiaram;
Minha mãe, pela paciência em “tentar” me ajudar;
A todos que torcem (torceram) pelo meu sucesso, me ajudando, sempre;
Aos meus estimados orientadores que clarearam minhas ideias quando estavam obscuras.

AGRADECIMENTOS

“A sabedoria da vida não está em fazer aquilo que se gosta, mas em gostar daquilo que se faz”.

Leonardo da Vinci

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.”

Cora Coralina

Agradeço a minha família, pelo apoio e amor incondicional, a mim dedicados.

A meus orientadores, ousou assim chamá-los, o Prof^o. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior e a Prof^a. Dr^a Marígia Ana de Moura Aguiar, pela competência, dedicação e paciência, componentes essenciais a quem produz trabalhos acadêmicos, meu respeito e admiração.

Aos colegas professores e gestores das escolas objeto de trabalho desta pesquisa.

A coordenadora do banco de dados, do laboratório de linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco, Prof^a. Dr^a Maria de Fátima Vilar de Melo.

A Gerência de 3^o e 4^o ciclos da secretaria municipal de educação de Recife e à Gerência de Ensino da secretaria municipal de educação do Cabo de Santo Agostinho, principalmente à professora Nelma Oliveira, pela disponibilização imediata de documentos oficiais úteis à pesquisa.

Aos professores do curso de mestrado, em especial ao Prof^o Dr^o Karl Heinz Efken, por me mostrarem que pensar dói, funde a cabeça, mas é a única forma de ser você próprio.

Aos colegas da 9^a turma do mestrado em Ciência da Linguagem, pela alegria e prazer em vivenciar cada aula como se fosse a primeira.

A todos, que de alguma forma contribuíram e ainda contribuem para que cada vez mais eu possa ser um ser consciente de meus atos e ações.

Muito obrigada!

FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Representação de fala-escrita funcionando como sistemas em paralelo/comunhão -- | 49 |
| Figura 2 – Distribuição dos gêneros textuais em um <i>continuum</i> ----- | 50 |
| Figura 3 - Proposta de trabalho com a língua em uso ----- | 58 |
| Figura 4- Representação das escolas participantes ----- | 65 |
| Figura 5 - Demonstração de aspectos das redações escolares e produções textuais que sugerem marcas de interatividade ----- | 83 |
| Figura 6- Análise da existência das relações dialógicas e das interações nas produções textuais dos alunos. ----- | 102 |
| Figura 7 – Marcas de interatividade existentes nas redações escolares e produções textuais----- | 104 |

QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Identificação dos gêneros e participantes da pesquisa ----- | 76 |
| Quadro 2 - Identificação das marcas de interatividade nas produções escritas ----- | 77 |
| Quadro 3 - Concepções de linguagem e de gêneros em documentos oficiais e o trabalho de sala- ----- | 85 |
| Quadro 4- Concepções de linguagem, trabalho com gêneros e marcas de interatividade ----- | 90 |
| Quadro 5 – Indícios de representações interativas e pistas de contextualizações ----- | 96 |

TABELA

Tabela 1 – Representação da média nacional, IDEB obtido por município, metas projetadas por município, IDEB obtido pelas escolas participantes ----- 66

ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Base

PCN – Proposta Curricular Nacional

PMECSA – Plano Municipal de Educação Cabo de Santo Agostinho

PNE – Plano Nacional de Educação

PPRMER – Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife

PPP – Projeto Político Pedagógico

RESUMO

Partindo do princípio que, ligado a práticas sociais e não apenas a objetivos didáticos, o ensino da língua promove a interação, integração e inserção social, este trabalho apresenta uma investigação sobre o funcionamento sociocomunicativo e discursivo das marcas de interatividade em produções textuais de alunos do 9º ano da Educação Básica, da rede municipal de ensino de duas escolas da área metropolitana de Recife. Ocupa-se em descrever e analisar marcas de interatividade que contribuam para acentuar a importância do trabalho pedagógico com os gêneros em produções textuais escritas e propõe que os gêneros textuais assumem características específicas para adaptarem-se às diversas situações de uso real, o que faz dele uma produção de linguagem socialmente situada. A pesquisa, que tem por objetivo geral investigar se há mais marcas de interatividade nas produções textuais do que nas redações escolares, trabalha com o método hipotético-dedutivo constituído por análise de conteúdo (produções textuais) além da pesquisa bibliográfica e parte da hipótese de que o uso de marcas de interatividade em atividades com gêneros textuais é um dos méritos do trabalho com os gêneros discursivos. Assim, fazer um levantamento das produções textuais dos alunos, investigar as marcas de interatividade nessas produções, realizar análises comparativas entre produções textuais e redações escolares, investigar as práticas do trabalho docente e a influência da oralidade na escrita, considerando o *continuum* tipológico existente entre essas duas modalidades, constituem-se como objetivos específicos deste trabalho. O *corpus* é constituído de 19 textos analisados, nos quais, em sua maioria, manifestava-se uma relação interativa entre os interlocutores. Apoiando-se em princípios teóricos e metodológicos advindos do interacionismo sociodiscursivo e do princípio do dialogismo, esta investigação construiu seu caminho metodológico sob uma abordagem que envolve as produções textuais como objeto principal do ensino tendo o texto como foco de trabalho. Dos resultados obtidos são tiradas as seguintes conclusões: 1. mais do que simples estratégias de textualização, as marcas de interatividade representam um aspecto importantíssimo da interação escritor/leitor e a língua 2. o trabalho com as marcas de interatividade nos gêneros incentiva a revisão de posicionamentos obsoletos sobre o *continuum* fala-escrita na organização da produção do texto.

Palavras-chave : Interação, Produção textual e gêneros, Ensino Fundamental.

ABSTRACT

Assuming that, linked to social practices and not just the teaching goals, teaching the language promotes interaction, integration and social inclusion, this work presents an investigation into the operation sociocommunicative and discursive marks of interactivity in textual productions of students in 9th grade of basic education, the municipal school of two schools in the metropolitan area of Recife. Is concerned with describing and analyzing data that contribute to stress the importance of the educational work with the genres of texts written textual productions, proposes that the text genres assume specific characteristics to adapt to different situations of real use, making it a production of socially situated language. The research, which general aims investigate if there are more marks of interactivity in textual productions than in school writings, works with the hypothetical-deductive method consists of content analysis (textual productions) in addition to the bibliography resource and on the assumption that the use of the trademarks with interactive textual genres is one of the merits of working with discursive genres. Thus, surveying the textual productions of the students, investigating the marks of interactivity in these productions , perform comparative analysis between textual productions and write school , investigate the practices of teaching and the influence of orality in write, considering the typological continuum between these two arrangements , are as specific objectives of this work .The corpus of 19 texts analyzed, in which, mostly manifested itself in an interactive relationship between the interlocutors . Supporting on theoretical and methodological principles arising from sociodiscursive interactionism and the principle of dialogism , this investigation worked his way under a methodological approach that involves the textual productions as main object of teaching with the text as the focus of work.From the results obtained, conclusions are taken off: 1. more than simple strategies of textualization, the interactivity marks represent a important aspect of the interaction reading/writer and language 2. the working with interactivity marks in the genres encourages the review of obsolete positions on the speech -writing continuum to organize production of the text.

Keywords: Interaction, textual Production and types, Basic Teaching.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------|----|
| INTRODUÇÃO | 15 |
|-------------------------|----|

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1. SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO TEXTO: A QUESTÃO DOS GÊNEROS

| | |
|--|----|
| 1.1.1 Linguagem, gênero e interação | 22 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.1.2 Do dialogismo de Bakhtin ao interacionismo sociodiscursivo | 31 |
|---|----|

1.2. A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO INTERATIVO

| | |
|---|----|
| 1.2.1 As pistas de contextualização e os processos referenciais e ensino | 36 |
|---|----|

| | |
|--|----|
| 1.2.2 Aspectos interativos discursivos e produções textuais | 41 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| 1.2.3 Fala e escrita: modalidades em um <i>continuum</i> e o processo de produção textual | 45 |
|--|----|

1.3. TEXTO E SOCIEDADE

| | |
|--|----|
| 1.3.1 Gêneros textuais, ensino, escrita e interação: a rede pública e o currículo escolar | 52 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| 1.3.2 O que dizem os documentos oficiais | 57 |
|---|----|

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

| | |
|---|----|
| 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA | 62 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.2. PARTICIPANTES – LOCAIS E SUJEITOS ENVOLVIDOS | 65 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.3. MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ABORDAGEM | 68 |
|---|----|

| | |
|---|----|
| 2.4. DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL | 71 |
|---|----|

| | |
|-------------------------------------|----|
| 2.5. DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS | 73 |
|-------------------------------------|----|

CAPÍTULO III – ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

| | |
|---------------------------------|----|
| 3.1. ESTUDO COMPARATIVO - | 75 |
|---------------------------------|----|

| | |
|--|----|
| 3.1.1. Quadros comparativos–expositivos | 75 |
|--|----|

| | |
|--|------------|
| Comentários gerais ----- | 92 |
| 3.1.2. Marcas ou indícios de representações interativas na produção escrita ----- | 94 |
| 3.1.3. Análise percentual ----- | 100 |
| | |
| 3.2 RESULTADOS ----- | 103 |
| | |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS ----- | 108 |
| | |
| REFERÊNCIAS ----- | 113 |

INTRODUÇÃO

Nos estudos sobre a linguagem, as discussões que objetivam incorporar o social e o histórico são marcadas principalmente pelas ideias sociointeracionistas de Vygotsky do final dos anos 70 (mas somente divulgadas no Brasil nos anos 80), associadas a reflexões que priorizaram a atividade de linguagem na perspectiva enunciativa discursiva de Bakhtin (2006), o qual concebe a enunciação como produto da interação social.

De Bakhtin (1919) e Vygotsky (1929), extraem-se contribuições que dizem respeito à relação que há entre o ser humano, sociedade e linguagem, pois é sabido que antes das publicações desses autores, os estudos sobre a língua eram muito centrados nas ideias contidas no estruturalismo que incentivava uma visão dicotômica e normativa da língua.

A partir de reflexões que envolviam o social e a enunciação, as interações verbais passam a ser vistas como principal ferramenta das aprendizagens verbais e não verbais, e o homem, como ser inserido em um contexto social.

A enunciação é dialógica e faz parte do processo de comunicação contínua, da história, da memória coletiva que se apresenta na construção de sentidos entre os sujeitos atuantes em um processo comunicativo.

Por serem constituídas de enunciados, essas enunciações são inúmeras e diversas, se adaptando ao que Bakhtin (2006) chamou de instâncias, ou seja, as enunciações formam enunciados que se transformam em gêneros, os quais, por sua vez são heterogêneos e possuem várias instâncias. Assim, os gêneros são independentes e adaptáveis a cada situação de comunicação surgida.

Sabe-se, que embora existam estudos voltados para a análise dos gêneros, muitos, ainda estão centrados na estrutura do texto e nem sempre focalizam propostas de trabalho que discutam sobre como os diversos gêneros circulam na sociedade ou se voltam para aspectos de interação escrita.

Nesse contexto surge o interesse desta pesquisa pela investigação de trabalhos que considerem o gênero textual em uso como elemento facilitador das interações entre escritor/leitor, considerando reflexões sobre os estudos da língua fundamentadas em parte na teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana (2006) e em outras releituras que passam pelos estudos de autores como Bronckart (1999), que reinterpreta Bakhtin considerando elementos do texto como o

contexto e os tipos de discurso, Dolz & Schneuwly (2010), com o trabalho com as sequências didáticas, além de Marcuschi (2002) com estudos sobre marcas de interatividade.

Assim, esta pesquisa, que tem como objetivo geral investigar se no trabalho com os gêneros textuais os alunos fazem maior uso de marcas de interatividade do que nas produções escolares, iniciou-se baseada na visão de Marcuschi (2008, p 56) sobre a língua vista como “um conjunto de práticas sociocognitivas e historicamente situadas”, considera a interatividade como uma característica do uso da língua e não de uma de suas modalidades de uso e tem como objetivos específicos: 1. Fazer um levantamento das produções textuais dos alunos do 9º ano, investigando aspectos sociointeracionais como interação escritor/leitor e o engajamento discursivo entre interlocutores; 2. Investigar marcas de interatividade nas produções textuais dos alunos do 9º ano como aparecimento dos elementos dêiticos ou anafóricos; 3. Realizar análises comparativas entre produções textuais e redações escolares em relação às marcas de interatividade; 4. Investigar práticas de trabalho pedagógico de professores baseada nas análises de enunciados; 5. Investigar a influência da oralidade na escrita considerando o *continuum* tipológico existente entre essas duas modalidades.

Entende-se que os indícios de interatividade no texto escrito vêm confirmar a presença de um movimento específico (de interação) no processo de textualização, onde, segundo Marcuschi (2002, p. 36), “a presença do interlocutor aparece marcado na própria realização textual”, o que poderia facilitar o processo de escrita, fato que nos leva a repensar ações e projetos que busquem o estudo do texto como unidade de ensino.

A pesquisa considera a interatividade como um movimento do escritor para o leitor e parte dos seguintes questionamentos para o seu desenvolvimento: 1. “será que as marcas de interatividade, nos trabalhos com textos escritos no final da segunda etapa da educação básica, encontram-se mais presentes nas produções textuais do que nas redações escolares”? 2. Por que a escola ainda utiliza os gêneros escolares¹, ligados principalmente às redações escolares e não às produções textuais, sem priorizar a interrelação existente entre escritor/leitor, mesmo sabendo que documentos oficiais como PCNs trazem orientações contrárias?

Para responder a tais questões este trabalho diferencia, em conformidade com Geraldi (2003), “produção textual” e “redação escolar”, visto que, a primeira requer um envolvimento maior com o processo criativo de produção de gêneros enquanto que a segunda, aproxima-se mais do

¹ Para este estudo considera-se gêneros escolares os trabalhos centrados nas tipologias textuais.

trabalho de elaboração textual centrado em tipologias em outras palavras no ensino de redação produzem-se textos para a escola, ao passo que no ensino de produção textual produzem-se textos na escola.

Outras questões, relacionadas aos procedimentos didáticos do ensino de língua portuguesa, motivam discussões acerca da investigação sobre marcas de interatividade nas produções textuais escritas, por proporem uma investigação das relações intratextuais e intertextuais marcadas na própria realização textual e estudadas através das marcas de interatividade que aparecem nas produções textuais analisadas. Como por exemplo: os procedimentos didáticos do ensino de língua portuguesa têm levado em consideração:

1. O texto como “unidade de ensino”? (MORAIS e SILVA, 2007, p.137).
2. Que “a produção textual é uma atividade: verbal”, “verbal consciente” e a “produção textual é uma atividade interacional”? (MUSSALIM e BENTES, 2008, p.254)

Nota-se, assim, que o trabalho com os gêneros, considerados como produtores de valores sociais e determinantes de formas de agir sócio-historicamente, assume uma colocação reclamada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o qual coloca a interatividade como um movimento interpessoal e que faz parte do texto.

Nessa perspectiva considera-se que com os trabalhos iniciais da pragmática e da linguística textual, a concepção de linguagem como forma de interação acentua-se e colocações sobre o sujeito interacionista, os fatores de textualidade bem como o contexto, começam a ser valorizadas e consideradas relevantes à construção e criação textual.

Chega-se, assim, à hipótese defendida de que o uso de marcas de interatividade em atividades com os gêneros textuais é um dos méritos do trabalho com os gêneros discursivos as quais incentivam o processo de interação social em produções textuais, trazendo como consequência para o aprendiz a adequação ao funcionamento da linguagem em situações de comunicação. Assim, considerando-se que nos processos de interações são encontradas marcas que sugerem comunicação ou interrelações, como por exemplo, o uso de verbos na primeira pessoa do plural, colocações de pronomes de tratamento como “você” enquanto referência anafóricas e/ ou dêiticas, onde escritor e leitor são inclusos em uma mesma proposta de comunicação, esta pesquisa, numa perspectiva sociointeracionista da língua, (BRONCKART, 1999), analisa as marcas de interatividade das produções textuais em processo de interação verbal.

Na análise destas produções textuais, considera-se que as marcas de produção textual sugerem interpretações do que foi escrito relacionada à interpretação do falante, ou seja, relacionam-se ao efeito de uma interlocução direta com o leitor, onde este é induzido a partilhar algo que supostamente não lhe é conhecido.

Entende-se que, ao produzir textos escritos, o aprendiz pode repassar para a sua produção algumas marcas orais (as reproduções de alguns sons onomatopaicos, por exemplo), conversacionais (encontrados, por exemplo, no sotaque, que aproxima escritor e leitor de uma determinada região) ou da própria escrita (como no caso da utilização dos pronomes “você”, “ele” ou “ela”, pelo escritor, referindo-se a um leitor, externo ao texto ou a transcrição escrita de algumas palavras ou expressões, como no caso de: “você está *conequitado*! Tá ligado?²”), as quais, podem ser vistas como marcas de interatividade.

A revisão da literatura aponta que o processo interativo entre escritor/leitor, no campo pedagógico, aparece mais em trabalhos que consideram o texto como unidade de sentido e não apenas reprodução, modelização estereotipada, onde tipologia e gêneros muitas vezes são visivelmente confundidos, caso que se assemelha mais ao uso das redações escolares.

Assim, nesta pesquisa, estudam-se as interrelações que formam o significado da língua e seu desenvolvimento prático/pedagógicos, bem como marcas de interatividade, sob esse ponto de vista pode-se dizer que ninguém escreve ou fala sem pressupor o outro.

Toma-se como base Marcuschi (2002), que leva em consideração as marcas de interatividade nos estudos com gêneros como enunciados interrogativos (perguntas diretas), dêiticos textuais (o pronome “ele”, por exemplo) e marcadores conversacionais (o uso de fala comum como em “viu profe”³) além considerar fatos como autor e leitor pertencerem a um mesmo contexto de moradia e a relação interpessoal direta do escritor com seu destinatário, o que leva a consideração dos fatores pragmáticos de textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), relevantes ao estudo em virtude de sua ligação direta com propósitos comunicativos dos gêneros.

Lembra-se que apesar de não ser foco central desta pesquisa, as práticas de sala de aula são também alvo de investigação, pois é fato que ainda encontram-se profissionais receosos em assumir o ensino como uma "criação coletiva" integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o

² Ilustração aleatória

³ Exemplo extraído do *corpus* de análise desta pesquisa.

"outro", muitos "eus" e muitos "outros", conforme Bakhtin (2006), ou, buscam pôr em prática um ensino da norma-padrão "supostamente" a serviço dos usos da língua.

Diante desse quadro, questiona-se: será que o trabalho com os gêneros ajudam na compreensão de que a linguagem não pode ser reduzida a sua função de comunicação ou devemos concebê-la como um meio pelo qual diferentes áreas do conhecimentos se colocam no mundo? Ou ainda, dominar um instrumento linguístico é um ato mecânico ou deve estar associado a expansão e a extensão de nossas descobertas?

Desta forma, pode-se dizer que esta pesquisa procura enfocar dois pontos ao longo das discussões propostas:

Primeiro, a visão de texto como "unidade de ensino" onde são discutidas práticas docentes, metodologia utilizada para o desenvolvimento das produções textuais e o desempenho dos aprendizes ao se utilizarem do texto como evento comunicativo.

Segundo, questões do ensino/aprendizagem as quais visam à análise do papel social da escola enquanto instituição e, de imediato, procura proporcionar uma reflexão do trabalho adotado pela escola, das concepções de linguagem e da leitura dos documentos oficiais em relação ao trabalho com os gêneros.

No conjunto, esta dissertação encontra-se estruturada em três capítulos.

O Capítulo I trata das orientações teóricas acerca dos gêneros textuais. Compõe-se, ainda pelas contribuições dos estudos das pistas de contextualizações de Gumperz (2002), entendidas como recursos linguísticos, paralinguísticos e prosódicos de interação social; questões que ligam texto, contexto e produção textual, além de uma análise de documentos oficiais que trabalham com a proposta da interação social nos estudos da linguagem.

No Capítulo II, inicialmente contextualiza-se e esclarece-se como se deu o desenvolvimento da pesquisa; a participação dos sujeitos (perfil e quantidade), os locais envolvidos e as metas projetadas, por município pelo índice do IDEB, vêm logo a seguir e, por último, abordam-se os métodos, procedimentos e técnicas adotados.

O Capítulo III é composto por uma parte que esclarece os aspectos utilizados para a realização da análise textual, prosseguindo com um estudo comparativo composto por três seções: 1. Um quadro expositivo contendo as características gerais dos textos (gêneros, marcas de interatividade presentes, concepções de linguagem), seguido de comentários que confrontam enunciados e propostas de trabalho às concepções de linguagem e ao uso do processo interativo em sala; 2. Análise de algumas marcas que podem indicar indícios de manifestação da interatividade na

escrita; 3. Análise de um diagrama que relaciona o percentual de textos estudados em relação ao trabalho com a linguagem em uso.

Assim, através deste trabalho também se pretende demonstrar que, inseridas nas práticas pedagógicas, as relações pessoais tornam-se interativas, e ocorre o processo de interatividade.

Portanto, no decorrer deste trabalho, nota-se que as marcas expressas através da produção escrita contribuem para facilitar a interação entre os participantes de um ato comunicativo. Tais marcas constituem uma ação dialógica, proporcionando um encadeamento de elementos que permitem envolver interlocutores diretamente em um processo de intertextualização relacionando oralidade, escrita e formação do significado.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.

[...] Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.

Mikhail Bakhtin (2003)

1.1 SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA O ESTUDO DO TEXTO: A QUESTÃO DOS GÊNEROS

Embora haja problematizações em torno das ideias geradas a partir dos estudos dos textos do “Círculo de Bakhtin” (produzidos entre 1929 e 1974, com divulgação iniciada no final da década de 1960) e apesar de o foco dos estudos do Círculo não ter sido o ensino/aprendizagem, pode-se dizer que elas têm impulsionado discussões teóricas e desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados de 1980.

Tal situação, revista e debatida por educadores e catedráticos, leva a novas vertentes, estudos que consideram a contextualização social da produção textual as quais incidem sobre a prática do ensino/aprendizagem que devem considerar a prática de interação verbal, o texto como unidade de ensino e como objeto de ensino, os gêneros do discurso.

Associados às produções textuais, aspectos interativos discursivos são agora mencionados, e a fala e a escrita passam de uma visão dicotômica àquela onde o sujeito é lembrado como

participante ativo do processo de ensino-aprendizagem. Texto e sociedade são relacionados como um conjunto, pois o texto não é mais visto isoladamente do social.

Assim, neste capítulo, abre-se discussão para a concepção de gênero na perspectiva dialógica da linguagem.

1.1.1 Língua(gem), gênero e interação

As questões discutidas neste tópico propõe que o ensino das línguas traz consigo vários desafios culturais, normativos e até mesmo políticos misturados a um contexto social. No caso da aprendizagem de uma língua materna, cabe à escola não desprezar os conhecimentos prévios de um aprendiz e a ele acrescentar os contrastes sociais provenientes das diversas situações nas quais se inserem.

As dimensões pragmáticas são um ponto relevante neste caso, pois constituem componentes essenciais às situações de aprendizagem, ou seja, conforme Dolz, Gagnon, Decândio (2009) o conhecimento do contexto desempenha um papel preponderante na elaboração de hipóteses para assegurar a comunicação e intercompreensão.

A partir de então, geram-se laços de proximidades onde se estreitam as relações de diálogos (ou dialógicas) entre sujeito e destes com os gêneros de textos produzidos durante atos de comunicação.

Bakhtin (1992) explica que as relações dialógicas são sempre dinâmicas, pois apontam para consonâncias, dissonâncias e multissonâncias, delas podendo resultar tanto a convergência, o acordo, a adesão, quanto a divergência, o desacordo, o embate, a resistência, o questionamento, a recusa.

Sendo a língua uma atividade social desenvolvida através das relações interpessoais e em práticas sociais, a realização textual, oral ou escrita, apresenta marcas interacionais que estabelecem um envolvimento direto entre os interlocutores, ou seja, quem escreve/fala tem um leitor/ouvinte em sua mente, o que reforça a propriedade dialógica de Bakhtin e a fala de Marcuschi (2001), ao

dizer que a interatividade é uma propriedade geral de todo e qualquer uso da língua e não de uma das modalidades de uso.

Marcuschi (1999, p. 143) coloca a interatividade como o “movimento típico e explícito do escrevente direcionado a um leitor pretendido”, movimento este que aparece marcado na própria realização textual.

Assim, considera-se que a interação, a qual está sempre envolvida na promoção de atos comunicativos entre interlocutores, faz parte da constituição do sujeito discursivo, aquele considerado inserido em seu meio, imerso em um contexto, um ambiente sócio-físico.

Desta forma, inseridos na situação de cada enunciado proposto, os participantes de uma comunicação percebem rapidamente a intenção discursiva do falante ou do escritor, isto é, o locutor serve-se da língua para suas necessidades enunciativas concretas – para o locutor, a construção da língua está orientada no sentido da enunciação da palavra.

Na prática, nota-se que o trabalho em língua materna, que parte do enunciado e suas condições de produção para entender e produzir textos (orais ou escritos) deve levar em consideração a mudança de foco do estudo da língua que partiria do ponto de vista de que ela

não se apresenta como um sistema de normas rígidas e imutáveis, pois a consciência linguística do locutor e receptor nada tem a ver com um “sistema abstrato”⁴ de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso considerando que para o falante, nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística.

(BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1979, p. 26)

A palavra variará segundo as posições que ocupam os indivíduos nos grupos sociais ou, conforme Ramires (2005), representa o produto da interação entre os falantes socialmente organizados, e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Esse é o princípio do “dialogismo interacional”.

⁴ Para Bakhtin e Voloshinov (1979) esse sistema exprime-se, efetivamente, em coisas materiais, em signos, mas, enquanto sistema de formas normativas, sua realidade repousa na sua qualidade de norma social. E, no entanto, é só para a consciência individual, e do ponto de vista dela, que a língua se apresenta como sistema de normas rígidas e imutáveis.

O problema é que durante muito tempo a interação foi investigada quase que exclusivamente na fala, o que levou muitos autores a acreditarem que no texto escrito não havia marcas de interatividade explícita, desta forma, escrita e fala, foram caracterizadas, respectivamente, como linguagem do distanciamento e linguagem da proximidade.

Sabe-se, no entanto, que o princípio do dialogismo, presente em todos os usos da língua, torna inadequada a informação de “proximidade da fala e distanciamento da escrita”, pois se refere ao princípio da interlocução: escreve-se para alguém e este alguém está presente no horizonte de quem escreve, de onde se deduz que é através da linguagem que ocorre a transmissão/mediação de conhecimento e sem o domínio da língua essa transmissão não seria possível.

Com isso, entra-se no terreno da enunciação, do enunciado, de onde resultarão as discussões sobre os “gêneros do discurso”, as quais, sabe-se, não são novas, se for considerado que tais questões surgiram ainda com os estudos de Platão (tradição poética) e Aristóteles (tradição retórica), na Antiguidade.

Dada a existência dos trabalhos realizados na antiguidade sabe-se que não é fácil construir um quadro teórico dos estudos dos gêneros, no entanto as pesquisas de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), levam a discussões que se aproximam disso e que buscam esclarecer um pouco mais os arcabouços teóricos que envolvem a construção de um quadro ontológico, trata-se de três importantes abordagens acerca da “teoria dos gêneros”, que por se aterem ao caráter mais social da linguagem que ao estrutural têm no prefixo “sócio” o seu ponto em comum: a sócio-semiótica; b. sóciorretórica e c. sócio-discursiva.

O termo “gênero”, para esta pesquisa, está associado às pesquisas da teoria sócio-discursiva, ao interacionismo sócio-discursivo mencionado por Bronckart (1999), e aos estudos da interação verbal, orientação dialógica, Bakhtin (2006; 2011) que propõe que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, o que significa que variam conforme a instância a qual pertencem, isto é, os gêneros são de natureza maleável, dinâmica, pois surgem e integram-se nas culturas em que se desenvolvem.

Na visão de Bakhtin (2006) os gêneros são entidades comunicativas, formas verbais situadas em comunidades de práticas sociais, por isso mesmo não atuam isoladamente e em geral imbricam-se durante o processo comunicativo.

Assim, considera-se que os gêneros não são uma categoria textual, mas discursivo/enunciativa, visto que advém das esferas cotidianas (familiar, ciclos de amizades, por exemplo), chamados de primários, considerados “simples” e que se constituem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea; e de esferas mais complexas, considerados “complexos” que, segundo Bakhtin (2003), se constituem nas condições de um convívio cultural mais complexo e evoluído, mais formais, onde são chamados de secundários, como por exemplo, as esferas acadêmicas e sociopolíticas.

Como fonte de informação acerca de algumas perspectivas teóricas e tendências no tratamento dos gêneros textuais lembra-se Marcuschi (2002; 2005; 2008), cujos estudos, foram relevantes às pesquisas em linguagem.

Menciona-se, em breve explanação, uma síntese dessas tendências⁵.

1. Pelo mundo

- a. Perspectiva sócio-histórica e dialógica de Bakhtin (2006).
- b. Perspectiva comunicativa (autores como Steger (1967), Gulich (1986)).
- c. Perspectiva sistêmico-funcional de Halliday (1976,1994) – análise da relação texto e contexto.
- d. Perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua (Swales (1990), Bhatia (1997; 2009)) – basicamente analisam e identificam estágios (movimentos, passos) na estrutura do gênero. Maior preocupação com a escrita do que com a oralidade e com os conceitos de “comunidade” e “atores sociais”.
- e. Perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart (1999), Dolz (2010), Schneuwly (2010)) – com influências de Bakhtin e Vygotsky e ligada ao sociointeracionismo, os estudiosos dessa perspectiva preocupam-se tanto com a oralidade quanto com a escrita, principalmente na educação básica.

⁵As bibliografias dos autores mencionados nestas perspectivas teóricas(mundo e Brasil), descrita por Marcuschi não encontram-se devidamente citadas na parte bibliográfica desta pesquisa por não serem de contribuição efetiva para este trabalho, exceto as obras de Bakhtin e dos autores de genebra, estas, devidamente citadas.

- f. Perspectiva da análise crítica de N. Fairclough (2001) e G. Kress(1979), que viam o discurso como uma prática social e o gênero, uma maneira socialmente ratificada de usar a língua como atividade social.
- g. Perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural de C. Miller (1984), C. Bazerman (2005) e Freedman (1994) – Escola Americana, preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros retêm. A atenção não se volta para o ensino, mas para a compreensão do funcionamento social e histórico dos gêneros, bem como em estudar as suas relações de poder.
2. No Brasil (são mais fortemente discutidas a partir de 1998, com a implantação dos PCNs)
- a. Linha bakhtiniana com influências de orientações vygotskiana socioconstrutivista da Escola de Genebra representada por Schneuwly e Dolz (2010) e pelo interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999).
- b. Perspectiva swalesiana – linha da escola norte-americana que recebeu influência de John Swales (1990; 2009).
- c. Sistêmico funcional – escola australiana de Sydney, alimentada pela teoria sistêmico-funcionalista de Halliday (1989; 1994).
- d. Perspectiva com trabalhos que sofrem influências de autores como Bakhtin (2011), Adam (final dos anos 1980 e início dos anos 1990), Bronckart (1999), Charles Bazerman (2005; 2006; 2007), Carolyn Miller (1984; 2008), além de Günter Kress (1979) e Norman Fairclough (2001).

O envolvimento desta pesquisa dá-se com gêneros em seus aspectos interacionistas sociodiscursivos e está mais relacionado aos trabalhos da linha bakhtiniana, com influências socioconstrutivista da Escola de Genebra, mas aproxima-se também da última tendência de estudos, mencionados no Brasil.

Assim, considera-se que o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), os quais refletem as condições específicas e finalidades de cada campo da comunicação que elabora seus “tipos relativamente estáveis de enunciados” definidos como gêneros do discurso.

Durante muito tempo, os gêneros foram estudados apenas em seus aspectos literários, assim denominados “gêneros literários”, onde prevalecia o estudo da tipologia narrativa. O próprio Bakhtin (2011) inspirou-se em narrativas de Dostoiévsky (1883) para escrever acerca de questões interiores do ser humano, as quais envolvem desde o estudo da consciência interior e exterior, até as interrelações do homem consigo e com o mundo.

O problema nesses estudos é que o contexto social não era levado em consideração, assim, a língua não era estudada em sua função, seu uso, mas apenas na sua forma, estrutura. Dessa maneira, a padronização dos tipos de textos produzidos não levava ao processo de interação entre os atores da comunicação perdendo-se muito da funcionalidade da língua, ou seja, havia um processo de construção tipológica ao produzir-se um texto em detrimento das, hoje conhecidas, construções textuais baseadas nas “produções textuais”, estas, ligadas a produzir textos através do trabalho com os gêneros textuais.

Assim os textos eram tipologicamente definidos por padrões repetitivos e suas instâncias comunicativas não se faziam presentes, ou seja, não havia muitas marcas que servissem de mostra de que naquela construção textual havia um processo demarcado de interação verbal.

Com os estudos de Bakhtin (2006) questões que levam em consideração o contexto social onde o homem encontra-se inserido, agora, passam a ser consideradas, sendo a linguagem a mediadora dessas relações, através dos enunciados, concretos e vivos que emanam dos interlocutores, integrantes das comunicações.

Os textos orais ou escritos foram considerados por Bakhtin (1972) como material empírico do produto da atividade humana. Desta forma, o texto pode ser visto como unidade comunicativa, pois é determinado pela atividade que o constrói.

Em estudos referentes ao enunciado, observa-se que há vários aspectos que culminarão em novas descobertas ou em estruturas ligadas a gêneros já conhecidos, considerando para tal as diversas instâncias nas quais se inserem as relações sociais e onde interagem os praticantes da comunicação.

Assim considerados, os estudos sobre linguagem são trabalhados sob a visão da abordagem sócio-interacionista, que concebe a aprendizagem como um fenômeno que se realiza na interação com o outro e que deflagra vários processos que se desenvolvem internamente na mente de um indivíduo. Internalizados, tais processos se transformam em procedimentos e tornam-se parte

das aquisições do desenvolvimento do sujeito. Tais estudos servem de base para uma visão que considera a interação do sujeito com a linguagem.

Os trabalhos de Vygotsky (1988; 1996; 1999) incentivam novas reflexões sobre a linguagem, relacionados ao desenvolvimento do sujeito, onde, sob esse ponto de vista, enfatiza-se a dimensão sócio-histórica e a interação do homem com o outro no espaço social.

Furlanetto (2010), ao citar Bakhtin (1997), comenta que em todo enunciado vemos manifestar posições diferentes de um sujeito praticante do ato da fala o qual podemos chamar de “autor”, sendo o gênero do enunciado aquele que determina a forma de uma autoria.

No discurso manifestam-se posições de diferentes sujeitos. Uma consequência disso é que o enunciado ganha um autor.

A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado.

(FURLANETTO, 2010, p. 306)

Em outras palavras pode-se colocar que os discursos refletem as posições dos diferentes sujeitos manifestadas por “quem fala” e dirigidas a “quem se fala” e isso “determina o gênero, o tom e o estilo do enunciado: a palavra do líder, do juiz, a do mestre, a do pai etc” (BAKHTIN, 2003).

Além desses aspectos, há estudos dos enunciados que consideram “momentos” com a relação do ouvinte e sua influência sobre o próprio enunciado, sobre a conclusão verbal específica, o que nos leva de volta aos estudos retóricos da antiguidade (os jurídicos ou políticos, por exemplo) e, mais recentemente, aos estudos dos “diálogos cotidianos” (gêneros discursivos do cotidiano), que ainda não satisfaziam a uma definição correta da natureza universalmente linguística do enunciado, uma vez que estava restrito à especificidade do discurso oral do dia a dia.

Essa relação ouvinte/enunciado demonstra o caráter heterogêneo no estudo dos gêneros discursivos levando ao pensamento de que tal heterogeneidade, na antiguidade, não considerava muito os estudos dos gêneros como determinados tipos de enunciados, diferentes de outros tipos, mas que têm uma natureza verbal (linguística) comum.

A inclusão do convívio social nos estudos com os gêneros propõe vê-los como parte integrante da comunicação, articulados às práticas sociais de sala de aula, o que encontra respaldo nas pesquisas realizadas por Schneuwly & Dolz (1997), as quais incentivam este trabalho a discutir

gêneros em relação ao funcionamento da linguagem, interação social e marcas de interação questionando-se qual é a relevância deles em nossos atos cotidianos e sociais.

Talvez a resposta esteja na interrelação cultural, na compreensão dos laços culturais que aproximam ou distanciam o(s) sujeito(s) e que materializam um movimento para compreensão do outro (sem assimilar-se a ele) e de si próprio inserido no mundo, o que leva à interação, ao ato de interagir que relaciona os sujeitos ao mundo, como numa totalidade.

Dessa forma, chega-se ao dialogismo, isto é, à formação de uma consciência de um “eu” influenciada por “outro(s)”, o que Bakhtin (1963) chamou, de várias vozes interiores e exteriores que dialogam:

Em toda parte certo conjunto de ideias, pensamentos e palavras se realiza em várias vozes desconexas, ecoando a seu modo em cada uma delas.
Uma voz monológica firme pressupõe um apoio social firme, pressupõe um “nós”, independentemente de haver ou não consciência disso.

(BAKHTIN, 2006, P. 199 e 201)

Observa-se, que o sistema linguístico é influenciado por sua prática viva de comunicação social, pois uma palavra é sempre dirigida a um interlocutor, a alguém, e é sempre determinada por uma situação real de comunicação.

[...] Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.).

(BAKHTIN e VOLOSHINOV, 1979, p. 114)

O eixo da teoria sobre gêneros de Bakhtin aparece neste ponto. Trata-se da ideia de que “*a linguagem se situa no interior das relações sociais mantidas pelo indivíduo*” (BAKHTIN, 1999), o que coloca a enunciação e o enunciado no âmbito do social como produto do ato de fala que envolve o indivíduo, ou seja, “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativa responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real... [...] a qual termina com a transmissão da palavra ao outro...” (BAKHTIN,

2006). Tal afirmação nos leva a confirmar a questão da interação verbal mediante o papel que assume o interlocutor na enunciação.

A interação é, portanto, um processo interligado à produção de textos orais ou escritos.

Na relação entre os atores da comunicação, no entanto, nem sempre foi considerada esta intercomunicação. Antes dos anos 1980, pode-se dizer que os estudos sobre gêneros textuais discursivos ou os trabalhos da linguística textual eram poucos conhecidos, o que dificultava a visualização das atividades de sala de aula em termos de processo de interação.

Com pesquisas mais recentes de autores como Geraldini (2003), Koch (2003), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2009), que levaram em consideração o texto, o contexto e as interações dos sujeitos, as concepções antigas de linguagem foram dando espaço às novas visões sociointeracionistas da língua, onde o sujeito passa a interagir e a participar ativamente do processo de comunicação.

Assim, se for considerado conforme a ideia de Antunes (2003), que toda atividade de ensino do português tem de forma explícita ou apenas intuitiva uma determinada concepção de linguagem, chega-se às três concepções estudadas, Koch (1993) e Travaglia (1997):

1. Linguagem como representação do pensamento e do mundo

O texto não tem relação com o leitor ou com quem se fala, mas apenas com o enunciador. O enunciador é individual, dono de suas vontades e de suas ações. Aqui encontramos a gramática normativa ou tradicional representando o meio que fornece as normas gramaticais do falar e escrever. Destaca-se aqui a Gramática de Port –Royal do séc. XVII e a Linguística Comparativa e Histórica do séc. XIX .

2. Linguagem como instrumento de comunicação

A língua é vista como um código que deve ser dominado pelos falantes para que possa haver comunicação. O falante utiliza-se dos conceitos estruturais que conhece para expressar o pensamento, mas é um sujeito determinado, “assujeitado” pelo sistema. O ouvinte decodifica sinais codificados pelo falante transformando-os em mensagens novas. A essa linha de pensamento pertencem o estruturalismo e o gerativismo. Merecem destaques, dentre outros, Saussure (segunda metade do século XX), Bloomfield (1933, com um trabalho intitulado “language”), Sapir (hipótese Sapir- Whorf (1921)), Escola de Praga (formalismo russo (1910/1930)) e Chomsky (gramática gerativa- fim da década de 1950).

3. Linguagem como forma de ação ou interação

O falante realiza ações, age e interage com o outro (aquele com quem fala) fazendo com que a linguagem seja vista inserida em um contexto social, cultural e ideológico. Fazem parte dessa corrente: a Teoria do Discurso, Linguística Textual, Semântica Argumentativa, Análise do Discurso e Análise da Conversação. Merecem destaque nesta fase a noção de texto “como evento comunicativo” e discurso “como conjunto de textos interconectados”.

Esta pesquisa está ligada à terceira concepção. Defende-se que os sujeitos (re) produzem o social à medida que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, o que faz com que sejam vistos como atores/construtores sociais e que o texto seja considerado o próprio lugar da interação.

Assim, conclui-se que, dentro de uma relação de interação, melhor trabalhado no item a seguir, não são as formas estruturais responsáveis pela interação dos atores da comunicação, mas o processo enunciativo construído, isto é, os gêneros dos discursos em suas várias instâncias sociais, os quais, em uma situação escrita, apresentam “marcas” de interação e interrelações, entre interlocutores, que podem ser ditas como “marcas de interatividade” (a serem estudadas mais adiante), o que constata que somos seres interativos.

1.1.2 Do dialogismo de Bakhtin ao interacionismo sociodiscursivo

Assumir uma concepção de linguagem como interação social significa considerar o texto em suas várias situações de interlocução. Requer pensar a linguagem inserida no dialogismo, definido como processo de interação entre textos pelo russo Mikhail Bakhtin (2011), pois, para esse teórico, o texto não é visto isoladamente, mas encontra-se relacionado a outros discursos. Nesse caso, o enunciado é considerado como produto da enunciação que é o próprio ato de falar, devendo ser aquele, na visão de Bakhtin, o objeto dos estudos da linguagem.

Neste tópico busca-se entender que a linguagem materializa tanto aspectos sociais como a forma de ação contextualizada. Ao levar-se em consideração que todo texto constitui-se em uma unidade de sentido pode-se colocar que para a análise das estruturas e dos modos de

funcionamentos sociais, o interacionismo realimenta-se na reprodução pelos sujeitos agentes nos atos de comunicação dos fatos sociais, os quais têm influência direta nas interrelações sociais.

Nos trabalhos de Bakhtin (2011), o domínio discursivo, entendido como uma esfera da atividade humana que origina os gêneros, indica instâncias discursivas diferentes que irão constituir práticas discursivas diversas.

Dessa forma, um dos desafios do ensino de língua materna é refletir sobre a constituição da linguagem enquanto ação social o que englobaria considerar o texto em suas múltiplas situações de interlocução, conforme Matta (2009) denominou, produto de trocas verbais em dada comunidade linguística.

Considera-se, por um lado, que o texto é visto sob o ponto de vista da organização, e por outro, como objeto de comunicação ou de uma cultura, já que o sentido produzido depende do contexto sócio-histórico.

Assim, pode-se dizer que os textos são produzidos dentro de um determinado contexto e que se determina a linguagem de um gênero também pelo lugar discursivo de quem fala ou escreve isto é, a linguagem, conforme Bakhtin (2011) explica, não pode ser considerada apenas do ponto de vista do locutor isolado de um contexto, mas deve ser considerada em meio às relações entre parceiros envolvidos na interação verbal.

Esse é um dos aspectos do conceito bakhtiniano de dialogismo que consiste em considerar as relações entre os participantes da enunciação imersos em uma situação social. Essa noção rompe com abordagens tradicionais nos estudos da língua/linguagem, que levam em consideração questões estruturalistas, as quais, ultrapassadas, não respondem a desafios que se impuseram nos estudos das frases isoladamente de seu contexto social e histórico.

Marcuschi (1998) também reforça a ideia das relações dialógicas, salientando a natureza maleável e dinâmica dos gêneros ao afirmar que eles são produtos culturais, sociais e históricos, que passam a existir a partir de determinadas práticas sociais.

A ideia de integração dos gêneros textuais a contextos sócio-históricos, é ratificada ainda no artigo de Ramires (2005), pelo próprio Marcuschi (2002, p. 20), que escreve: “eles [gêneros] surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem”, sendo com isso constatado o seu caráter sociocomunicativo e que são regulados por normas a serem definidas por comunidades diversas.

Nota-se que a enunciação/enunciado, ato de produção do discurso oral e escrito, é de natureza social e variará conforme as posições sociais⁶ do indivíduo, ou seja, deve-se considerar que toda palavra, conforme Bakhtin (1999) é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como que é direcionada a outrem, assim, a palavra representa o produto da interação verbal, o que vem a caracterizar o “dialogismo interacional”.

Bakhtin (1972) explica que os enunciados que vêm de integrantes de uma ou outra esfera da atividade humana, constituem material para a realização da atividade de linguagem (oral ou escrita) de um grupo.

Um dos primeiros psicólogos modernos a estudar essa relação ser humano/cultura foi Vygotsky (1999), que enfatizava o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, sendo a sua questão central a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio.

Vygotsky sugeriu que a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa. Para ele, o sujeito é interativo visto que adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. Na visão interacionista de Vygotsky a semiotização⁷ dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou textos.

Considerando que há a interação do homem com o outro e com o meio, esta pesquisa também é norteadada pela abordagem sociointeracionista, de onde advém a ideia da investigação sobre questões de interatividade.

A partir dessa visão de interação/interatividade, surgem os trabalhos com o interacionismo sóciodiscursivo (doravante ISD), desenvolvido principalmente por pesquisadores da Universidade de Genebra (Schneuwly e Dolz (1999; 2004; 2010) e Bronckart (1999; 2006)), que dentre outras coisas, buscavam analisar as estrutura e o funcionamento dos textos em francês.

Pela proposta do ISD da escola de Genebra, os elementos que compõem o texto deixam de ser analisados apenas como unidades do sistema da língua (abordagem estruturalista) para serem vistos como “marcas das operações psicolinguísticas das representações nas atividades linguísticas” (CRISTÓVÃO; NASCIMENTO (2008) *apud* KARWOSKI; GAYDECZKA e BRITO, 2008, p. 34).

⁶ Relações sociais

⁷ Estudo dos signos linguísticos

Os estudiosos da escola de Genebra tinham seus interesses voltados para os estudos no ensino fundamental e buscavam unir teoria à prática através da coparticipação do aprendiz. Para eles, a aprendizagem da linguagem ocorre, principalmente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem.

Dois de seus principais representantes, Schneuwly e Dolz (2004), afirmaram que os gêneros textuais, por seu caráter genérico, servem de intermediários para o processo do aprender, visto que, as transformações sucessivas das atividades de linguagem do aprendiz ocorrem com a intermediação dos gêneros, que, do ponto de vista do uso e aprendizagem, pode ser considerado como um megainstrumento.

Assim considerados, os estudos dos gêneros como megainstrumentos seriam também aproveitados como articuladores das práticas de linguagem em sala de aula, o que viria a ser estudado pela equipe de Genebra através de modelos pedagógicos para o ensino de gêneros, surgindo daí as sequências didáticas, que constituem um importante avanço na construção de novas metodologias para o ensino da língua materna.

Ao assumir-se a linguagem como lugar de interação admite-se interlocutores como agentes de (re) criação cuja ação sobre o mundo é dotada de intencionalidade, fato que reflete o pensamento de que o ensino da língua não se dá como um dado pronto, mas como um processo possível de ser construído.

Vê-se daí que o processo de interação dialógica estudado por Bakhtin (2006) transpassa os estudos de língua/linguagem, tendo em vista que temos que interagir com nosso conhecimento considerando que é natural que o ensino seja interativo.

Em outras palavras, pode-se dizer que, se as línguas existem para promover a interação entre as pessoas, adotar uma concepção interacionista da linguagem pode servir de base para um ensino da língua que seja mais relevante para os atores da ação educativa, visto que “uma tendência centrada na língua enquanto atuação social, enquanto atividade de interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, a situações concretas e diversificadas [...]” (ANTUNES, 2003, p. 41), possibilita um trabalho pedagógico mais produtivo.

Assim, tendo como base o estudo dos gêneros, considera-se salutar a apropriação destes para a socialização e inserção do indivíduo em práticas discursivas, portanto, pode-se colocar que os

textos constituem-se no cruzamento de uma ação individual, situada empiricamente e os construtos sócio-históricos que são os gêneros de textos. Fatos comentados no próximo item.

1.2 A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO INTERATIVO

A prática de produzir um texto na escola ainda não é uma tarefa de produção textual, visto que se confunde com cópias ou preocupa-se em saber se o aluno sabe usar corretamente a gramática ou a ortografia. Ao considerar-se o texto como um evento comunicativo em trabalhos pedagógicos, admite-se também a mudança de foco das “redações escolares” para as “produções textuais” visto que, o texto passa a ser considerado uma unidade de produção de sentidos individuais e coletivos, porque funcionam como elemento de interação e comunicação humana e possuem coerência.

Neste item tratam-se questões voltadas à visão de texto como processo interativo, onde escrever deve levar em consideração o papel do outro, o que se tem a dizer, a razão para se dizer o que se quer dizer, além de, naturalmente, o que se tenha para quem dizer, o que resulta, resumidamente no ter “para quem”, “para que” , “o que” e “com que intenção” dizer, fatores pragmáticos imprescindíveis à interação entre interlocutores e os propósitos comunicativos do texto, levados em consideração por vários estudos da sociolinguística interacional, apoiados por autores como Schultz e Erickson (1982), Gonçalves (2007), Castanheira, M. L., Crowford, T., Dixon, C., Green, J. (2001), Castanheira, M. L. (2004), Dixon, C., Green, J. (2005), os quais envolvem o domínio discursivo de comunicação dos contextos escolares e sugerem que os professores se adaptem a sistemas de fora da sala de aula que ultrapassam a cultura escolar e envolvem a comunicação extraclasse.

Segundo Bronckart (2004), um ensino voltado para questões que levem em consideração a análise das ações imersas em contextos nos quais se manifestam problemas de integração e cidadania, desenvolve a consciência prática dos aprendizes, levando-os a produzirem textos em diversos contextos e situações que abrangem esses problemas, o que resultaria no despertar dessa consciência a partir de situações concretas.

Com isso espera-se que haja estímulo a uma pedagogia relevante ao processo de interação docente/discente/público (leitor) dentro das instituições escolares que auxiliem na melhoria do ensino/aprendizagem.

A respeito da interferência dessas mudanças, Voloshinov (1929) explica que a estrutura sociopolítica e a ideologia estão relacionadas à realidade, a como o signo reflete a realidade em transformação, a qual realiza-se na interação verbal.

Portanto, considerando as informações fornecidas acerca de interação, escola (enquanto instituição) e sociedade, busca-se demonstrar nesta parte a relevância de processos referenciais e de aspectos interativos discursivos na interrelação entre os atores na construção textual, levando-se em conta o estreitamento existente entre os gêneros orais e escritos, não dicotomizados, participantes desse processo.

1.2.1 As pistas de contextualização e os processos de referenciação

Este item preocupa-se em demonstrar a importância dos processos interativos e de marcas, consideradas por Gumperz (1982) como pista, mais adiante comentadas, que interagem facilitando a comunicação entre o escritor/leitor. Para tal, considera que o texto escrito apresenta traços de interatividade, que, segundo Marcuschi (2002, p. 33), “estabelecem uma relação direta do escrevente com seu interlocutor”.

As “estratégias” que servirão para aproximar o escritor do leitor e que podem transformar as relações interpessoais estão entre os fenômenos e mecanismos de interação que Gumperz (1982), em suas pesquisas, chamou de pistas de contextualização.

Os processos referenciais, contidos nas enunciações que formam as relações interpessoais, ligam-se ao conceito de referência trabalhado por Koch (2003) no qual a referência é entendida não apenas pela forma como nomeamos o mundo, mas principalmente em como se interage com esse mundo sociocognitivamente, como se interpreta e constroem-se novas ideias e ações envolvendo o entorno social, cultural.

Dessa forma, é que se dá o processo referencial, onde a referência passa a ser vista como resultado da inserção social no qual são criadas as situações discursivas para determinados fins.

Assim, para que possa haver melhoria no ensino/aprendizagem, deve ser considerado o envolvimento extraescolar, contextual, do escrevente com o seu falar inserido em uma comunidade; e a relevância das situações socioculturais nas quais ele está envolvido, as quais terão influência nas futuras produções textuais.

Sob esse ponto de vista, o processo de textualização passa a ser entendido como a tarefa de produzir textos, o que, conforme explica Oliveira (2005), exige a compreensão do escrevente ou falante, de que os sistemas semióticos diversos (verbal e não verbal) fornecem elementos, como o falar específico de certos locais ou as gírias características de uma comunidade, que se entrelaçam na construção de várias instâncias discursivas.

No uso da linguagem e do discurso como atividade interativa na qual o que uma pessoa diz ou faz é resposta a palavras e ações anteriores, encontra-se a presença desses elementos, estudados pelos “etnógrafos da comunicação”, particularmente John Gumperz e Delleys Hymes, como pressupostos para a relação das pessoas com o mundo, onde se dá maior atenção a aspectos de comportamento de falas dentro das comunidades os quais, antes, não eram considerados pelos estudos linguísticos.

Interessa a esses estudiosos os “atos da palavra”⁸ que constituem a unidade de base da comunicação verbal, os quais são apreendidos através de trabalhos de observação etnográfica de situações de comunicação.

Assim, nota-se que os estudos etnográficos seriam baseados na tendência que temos a ver significados em objetos, pessoas e eventos, de modo que para descrever adequadamente o comportamento humano deve-se incorporar os modos pelos quais esse comportamento pode ser interpretável como ação significativa.

Considera-se, então, que todo fazer/ação deve ser acompanhado de processos de ordem cognitiva, nos quais a atividade referencial é construída considerando a sociointeratividade.

⁸ Atos da palavra – como são ditas, de que forma são entendidas.

Nesse contexto, o texto deixa de ser entendido como um produto e passa ser visto inserido em situações concretas de interação social, acompanhado de conhecimentos socioculturalmente determinados e vivencialmente adquiridos, os quais contêm pistas que indicam a forma de agir em determinadas situações, ou para realizar atividades específicas.

Criam-se assim, conjuntos de conhecimentos socioculturalmente definidos e vivencialmente adquiridos, formados pelo que Koch (2003) chamou de conhecimentos declarativos (cenas, situações e eventos) e conhecimentos procedurais (formas sobre como agir em situações particulares e realizar atividades específicas).

Com isso, nota-se que o estudo da língua não se esgota em si mesmo, mas é ingrediente importante de processos interacionais, nos quais os aprendizes também devem ser inseridos, visto que participam o tempo todo deles, seja dentro ou fora do ambiente escolar.

De acordo com suas experiências, o sujeito é capaz de interagir com a linguagem, fazer referências as quais na maioria das vezes facilitam o processo de entendimento da comunicação, através da criação de estratégias cognitivas, as referências, visualizações mentais por parte dos interlocutores, que buscam inferências com o propósito de gerar novas informações a partir de uma já existente.

Nesse sentido, observar apenas a mensagem escrita pode não ser suficiente para analisar o processo de interação, visto que o uso de elementos representacionais, como o tipo de letra ou ilustrações, também fornecerão pistas de contextualização e servirão para demarcar processos referenciais nas produções textuais analisadas por esta pesquisa.

O antropólogo John Gumperz (1982) executou trabalhos referentes a essas pistas de contextualização, fornecendo elementos importantes para a construção de uma teoria da comunicação.

Gumperz (1982) mostra como as convenções de contextualização, referentes às pistas, são de três naturezas: 1. Pistas linguísticas (alternância de código, de dialeto ou de estilo), 2. Pistas paralinguísticas (pausas, tempo da fala, hesitações) e 3. Pistas prosódicas (entonação, acento, ritmo etc). O uso de letras maiúsculas para enfatizar início de frases ou até mesmo para destacar uma oração inteira, símbolos que identificam interrelações como o desenho de um coração e o uso de sinais de pontuação como no caso da interrogação através de perguntas diretas, são apenas alguns exemplos da presença dessas pistas presentes em produções textuais interativas.

As pistas não-verbais (o olhar – direção, distância entre os interlocutores, postura, gestos) também possibilitam relacionar os atores, inferir e fazer referências aos discursos e sobre eles nas interações verbais.

Para Gumperz (1982), no processo interativo são construídos os significados, ele acredita que as “pistas” são as portadoras das informações facilitadoras dessa construção.

Conforme o autor, as pistas de contextualização são internalizadas pelos falantes e ativadas durante a interação social, de modo que criam inferências, destacando o que tem importância para uma determinada interpretação no ato da comunicação.

A interatividade faz parte desse processo interativo entre os atores do ato da comunicação, pois sugere envolvimento interpessoal e geralmente participa do próprio texto, aparecendo logo em sua superfície.

O tratamento recebido durante uma formação escolar, muitas vezes, pode resultar em atitudes monológicas que não levam em consideração as integrações advindas do uso do trabalho que considere o processo interativo.

O trabalho com os gêneros busca reforçar esse “processo interativo”, visto que, comunga com a ideia de que metodologias de ensino respaldadas em estudos embasados no interacionismo sociodiscursivo contribuem para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade, em comunhão com (BRONCKART, 1999, p. 21-22):

propriedades específicas das condutas humanas são resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos instrumentos semióticos.”

“Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista interessa, [...] processos [...] pelos quais essa propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

Assim, pode-se mudar a atitude do indivíduo socialmente ao levar-se em conta o ensino como uma atividade que considera as características de interações pedagógicas entre professor/aluno e os procedimentos referenciais contidos em seus textos escritos.

Para que tal trabalho ocorra, é importante compreender-se primeiramente as esferas sociais onde as situações concretas se apresentam com interação verbal, pois em situação

pedagógica há vários “eus” para os quais os outros são necessários e, ao mesmo tempo, diferentes, o que todo professor pode ser aos olhos de um aluno.

Essas interrelações entre professor/aluno, vivenciadas por cada aprendiz, traduzem-se em responsabilidades múltiplas até que haja acordos de conversação que envolvam distribuições de tarefas facilitadoras do processo introdutório, da revisão e produção final do texto, sendo assim definidos os vínculos interacionais.

Extraem-se, dessa forma, os fenômenos da linguagem, determinados pela interação e pela enunciação de diferentes situações de produção de textos, inclusive a escolar, de onde pode-se inferir que o conhecimento é construído na ação.

Assim, volta-se a Gumperz (1986), que, em seu método chamado de “etnografia da comunicação”⁹, estava interessado em como a ordem das situações e da cultura do falante afeta a maneira pela qual eles, falantes, fazem inferências conversacionais e interpretam signos verbais e não verbais conhecidos como “pistas de contextualização”.

As pistas, recursos linguísticos, paralinguísticos e prosódicos de interação, empregadas pelos interlocutores, são analisadas nos resultados deste trabalho, como marcas que interagem, facilitando o entendimento e a comunicação entre interlocutores.

São esses recursos que relacionam o que se escreve ou fala, isto é, o que é dito, das pressuposições ao conhecimento prévio, o que permite as inferências.

Em geral, parte-se da informação dada pelo texto, e nota-se que a inferência, possibilita ao ouvinte ou leitor, construir, novas representações mentais que se relacionam com os segmentos textuais, ou com informações explícitas e não explícitas no texto, conforme explica Koch (2005), considerando que toda atividade referencial é construída dentro de processos sociointeracionais situados.

Portanto, desenvolver um texto escrito é colocar-se no lugar do falante e do ouvinte simultaneamente, conforme Marcuschi (2008), e entendê-lo pressupõe ativar processos de compreensão escritor/leitor e vice versa, contínuos e de construção e reconstrução nos quais haja a conexão de unidades de sentido ativadas a partir do próprio texto as quais, embutidas na memória dos participantes, estão conectadas a conhecimentos extraídos de um modelo global.

⁹ “Etnografia da Comunicação” – “implica em entender as pessoas [...] como seres embutidos em redes de significado” (BELL, Genevieve:2004).

1.2.2 Aspectos interativos discursivos e produções textuais

Ao considerar-se que todo texto é um evento comunicativo, observa-se também que a escrita deve ser abordada de forma contextualizada, isto é, uma escrita que faz sentido “porque fala de nós e de nosso mundo” (ANTUNES, 2010, p115). Assim, a linguagem, concebida como atividade interativa, como forma de ação social, demonstra que é através dela que o homem se une ao mundo, pois, por meio dessa união as relações sociais são estabelecidas.

Neste sentido, este item considera que a linguagem conduz a concepção processual da produção do entendimento, isto é, para que um leitor possa construir um sentido é necessário realizar um constante movimento em várias direções decorrentes de informações textuais e extratextuais, que os leva a construção de textos.

Ao longo do tempo, tem-se direcionado a situação escrita para o seu papel discursivo e social no texto, o que contribui para que o processo de interação entre os atores da comunicação sirva como mediador na construção do sentido.

Pesquisas como as de Marcuschi (2002; 2007; 2008), Koch (2003; 2004; 2009), Schnewuly & Dolz (2010), Karwoski, Gaydeczka e Brito (2008), Antunes (2003; 2010), Bronckart (1999), têm se mostrado à frente da visão comportamental dos anos 1960 e 1970, onde as interações em sala visavam estabelecer relações causais entre comportamentos de educadores e educandos e o produto da aprendizagem.

Aspectos como as contribuições dos estudantes para a interação da sala de aula e a interrelação de comportamentos verbais orais ou escritos e não-verbais, que de fato têm interesse em compreender o que realmente acontece no interior do recinto escolar, agora são considerados.

Dentro de uma perspectiva interdisciplinar, que nasceu de um debate sobre questões relacionadas ao ensino nos Estados Unidos no final da década de 70, passa-se a compreender a aula como um espaço social e cultural.

A pesquisa etnográfica, surgida nesse período, é que guiará, basicamente, vários estudos sociointerativos por ocorrerem dentro de contextos imersos em múltiplos significados a serem estudados pelo pesquisador.

Ao lado da abordagem etnográfica, como embasamentos para pesquisas sobre interações na sala de aula, têm-se a psicologia sociocultural vigotskiana e a teoria da enunciação bakhtiniana.

Percebe-se que a construção dos sentidos se deve a outros elementos que não sejam apenas de ordem gramatical, pois os processos de ensino e aprendizagem são vistos agora como processos sociais e interativos, isto é, mediados discursivamente pela ação dos participantes.

Assim, chega-se aos discursos, os quais, conforme Bakhtin (2011), são determinados, tanto pelo fato de que procedem de alguém quanto pelo fato de que se dirigem a alguém, e às “vozes” que nele aparecem, as quais se constituem através de ligações na “cadeia”¹⁰ da interação verbal.

Essa ligação constitui o que Bakhtin (2011) chamou de relação dialógica, onde as pessoas agem e reagem umas às outras de modo que suas ações e intenções possam ser compreendidas e consideradas inseridas em um contexto social/histórico, que as constitui.

Desse modo, considera-se que as relações sociais fazem parte dos aspectos interativos discursivos, referentes a pistas linguísticas que se refletem como marcas de interatividade abordados no trabalho como; a. enunciados interrogativos – perguntas diretas (*por que eu mato ele?*), b. dêiticos textuais (*eles, meu irmão*), c. marcadores conversacionais (*gosto muito de você viu profe*) e d. marcas de suposição de partilhamento (*verbos na primeira pessoa do plural “estamos”, “procuramos”*), influenciando as produções textuais orais e escritas.

Pesquisas em linguística aplicada como as de Bonini (2002), Geraldi (2003), Chiappini (2004), Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), Dionisio e Beserra (2007), Karwoski, Gaydeczka e Brito (2008), Dionisio, Machado e Bezerra (2010), Colello (2011), Pereira e Rodrigues (2004, 2009), dentre outros, têm enfatizado o papel dessas relações sociais retratadas através dos gêneros do discurso no ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

Com esses trabalhos, questões ligadas à propriedades do texto, como coesão (responsável pela unidade formal do texto que se dá por mecanismos gramaticais e lexicais), coerência (responsável pelo sentido do texto), intertextualidade (refere-se a referências constantes de um texto imbricado a outro), além da relevância sociocomunicativa e da implicitude, têm sido

¹⁰ Rede

mais trabalhadas, principalmente após o surgimento da linguística textual, onde o texto é considerado como unidade de ensino e visto com algum propósito comunicativo.

Aspectos globais do texto, ou seja, aquilo que lhe confere unidade, como sua concentração temática ou finalidade comunicativa, também estão sendo abordados e discutidos quanto à sua importância para o processo de produção.

Assim, pode-se dizer, conforme Antunes (2010) explica, que é no percurso da interação que vamos todos dando instruções necessárias para que o outro faça, com eficácia, a identificação e interação social.

Hoje, apesar de todos esses trabalhos, pesquisas e formações, considera-se que as escolas ainda empregam práticas pedagógicas as quais, no momento de trabalhos com textos, limitam-se a mera análise gramatical. Tal procedimento permite que sejam deixados de lado aspectos globais do texto.

Nessas condições, o uso de análises limitadoras deixa de levar em consideração aspectos interativos discursivos que podem viabilizar situações que incidam sobre questões de construções coesas, coerentes e relevantes nas produções textuais, as quais incluem o contexto, o léxico e a gramática como um todo.

Assim, acredita-se que um estudo do texto deve considerar que “não existe um uso significativo da língua fora das interações pessoais e sociais situadas” (MARCUSCHI, 2008 *apud* ANTUNES, 2010, p. 31), o que nos remete à questão da textualidade, a qual é vista como outra característica de atividades sociocomunicativas em situações de interação verbal e que faz parte de processos interativos nas produções textuais, visto que nenhuma ação de linguagem acontece fora da textualidade, logo, constata-se que a comunicação se dá de forma textual.

Nota-se, a partir dessa reflexão sobre texto, que a maneira como os sentidos e significados são (re)produzidos pelos alunos leva aos contextos sociais escolares e extra escolares, sobretudo por que a expressão verbal é construída em parceria com o outro, de forma que o fluxo da comunicação em conformidade com o fluxo da interação está entre os atores da ação da linguagem.

Nesse sentido, na análise do texto escrito considera-se a presença da ação de duas consciências, de dois seres: quem escreve e quem lê. É nesse encontro dialógico que se dá a compreensão do que foi dito por escrito.

Nesse processo de compreensão dialógica, inserem-se as pistas de interação, consideradas como marcas de interatividade (pronomes pessoais, possessivos na primeira pessoa do plural, vocativo, as anáforas, os dêiticos além de elementos extratextuais) as quais, são fornecidas pelo escritor para que o leitor possa interpretar o que ele, escritor, quer comunicar. Essas marcas que estão relacionadas aos aspectos interativos discursivos em produções textuais, indicam as interrelações.

De acordo com Bakhtin (1929;1997), é preciso haver uma vontade consciente para estabelecer essa interrelação, que não se dá a partir de uma compreensão puramente linguística ou mecânica.

Assim, vê-se que a seleção dos recursos linguísticos (como as marcas de estilo, o uso da linguagem informal e a pontuação), para composição dos enunciados, nasce e se forma em interação.

A análise das relações de sentido em enunciados, palavras ou expressões, indicam pressuposições, as quais servem de base de análises textuais (inclusive desta pesquisa), Entre os indicadores linguísticos de base dessa análises, identifica-se no texto o que Marcuschi (2002, p. 35) chamou de “indícios de interatividade”, subdivididos em 5 itens: 1. Indícios de orientação direta para um leitor determinado (quando o escritor visa diretamente um leitor específico referindo-se a ele); 2. Indícios de premonição para leitores definidos (as ideias descritas pelo escritor vão envolvendo o interlocutor na construção do argumento); 3. Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento (o escritor dialoga , durante o processo de escrita com um leitor advindo de sua imaginação); 4. Indícios da fala de um interlocutor com o qual se dialoga (apresentação de opinião e em seguida ratificação dessa opinião descrita) e 5. Indícios de oferta de orientação e seletividade (usos de dêiticos e notas de rodapé), melhores comentados mais adiante.

Portanto, observa-se que, ao considerarmos a linguagem de forma interativa, considera-se também a existência de aspectos interativos discursivos subentendidos através de pressupostos, informações evidentes tanto para o falante quanto para o ouvinte, relacionados a componentes linguísticos presentes no próprio enunciado.

Observa-se que a interatividade é uma propriedade de uso da língua e não apenas de uma de suas modalidades (oral ou escrita), o que vem a ratificar a questão dialógica da língua e a visão de fala-escrita em um *continuum*, assunto abordado no próximo item.

1.2.3 Fala e escrita: modalidades em um *continuum* e o processo de produção textual

As discussões sobre oralidade e escrita se arrastam há tempos, desde a época dos gregos, no séc. VII a.C., com Sócrates, Platão e Aristóteles, conforme estudos de Pessoa (2010), eles já se preocupavam com a entrada da escrita na sociedade grega em um mundo basicamente dominado pelo diálogo, pela oratória, às primeiras discussões ocorridas com a invenção do alfabeto grego, aos tempos modernos com o advento dos estudos linguísticos.

Sabe-se que, com o surgimento da escrita, mais precisamente com a invenção da “prensa” de Gutemberg, o mundo, antes predominantemente de características orais, começa a tomar novos rumos.

Assim, nota-se que a oralidade e a escrita traçam caminhos paralelos, com diferenças de surgimentos e disseminação, mas com seus espaços utilizados para difusão e inserção social.

Por isso, mais que uma simples mudança de perspectiva, os estudos que envolvem oralidade e escrita também devem considerar as práticas sociais e o contexto como linha de pensamento, o que, conseqüentemente, levará ao processo de interação, realizado no trabalho com a fala e a escrita, a ser considerado a partir de um *continuum*.

Ao voltarmos no tempo é relevante considerar-se a importância dos estudos realizados pelo trabalho dos racionalistas de Port-Royal, que destacavam, conforme Pessoa (2010), a consciência do papel da escrita para a reflexão sobre as línguas.

Rousseau também discute sobre o papel da oralidade/escrita para o surgimento das línguas, ao estabelecer uma relação entre essas modalidades, ao escrever que “de início só se falou por poesia; só muito tempo depois é que se procurou raciocinar” (ROUSSEAU, 1981 *apud* PESSOA, 2010, p.59), deixando claro que a caracterização primeira da linguagem pela poesia estaria mais associada à modalidade oral, enquanto a escrita relacionar-se-ia ao raciocínio.

Rousseau, em seu “*Ensaio sobre a origem das línguas*”, séc. XVIII, escreve:

“[...] Pretende-se que a linguagem dos primeiros homens corresponda à linguagem dos geômetras, mas o que nós vemos é que ela tem antes que ver com a língua dos poetas”...
E assim deve ter sido. Não se começa por raciocinar, mas por sentir. [...]

Dessa forma, nota-se que, no início dos estudos da história da língua, a oralidade era o instrumento mais utilizado no repasse de informações culturais e, portanto, de maior relevância social.

Encontram-se em estudos mais recentes, como os de Fischer (2009), informações sobre a comunicação animal e a linguagem, o papel da comunicação oral, essencial ao entendimento e sobrevivência de uma espécie. Por exemplo, podemos citar a bioacústica, onde trabalhos realizados em comunidades primitivas de peixes mamangá (do litoral oeste dos EUA) constataram que os zumbidos do macho eram usados para atrair fêmeas que desovassem em seus ninhos.

Fischer (2009) explica que tal “zumbido” pode ser considerado um exemplo claro de que provavelmente há algum tipo de comunicação oral. Se pudéssemos fazer uma rápida associação com as pistas de contextualização mencionadas por Gumperz (1998), considerar-se-ia que tais barulhos seriam pistas do ato de comunicação, nessa comunidade de peixes.

Outras experiências também são conhecidas, como as pesquisas feitas com as abelhas forrageadoras da espécie "Trigona mínima"¹¹ que dançam dentro das colméias vibrando as asas continuamente para produzirem correntes de ar, ou seja, uma "voz" que suas seguidoras acompanham para o estabelecimento de uma comunicação, de uma atividade prática sociointerativa.

Em outras palavras, a comunicação oral nos remete a estudos bem mais aprofundados de comunicação humana e animal.

Nesse sentido, pode-se dizer que os gestos estão ligados à necessidade de se comunicar, mais uma vez poder-se-ia voltar às pistas de contextualização de natureza prosódica (ritmo), citadas por Gumperz (1998), as quais se fazem notar também através da fala humana, visto que, tanto os gestos quanto o ritmo não estão presentes apenas para informar expectadores e ouvintes, mas para permitir que o falante pense e se comunique.

Assim, a fim de que possa ser mais bem compreendida, essa relação entre oralidade/escrita e linguagem, volta-se um pouco na questão histórica.

¹¹ Experiências extraídas de FISCHER (2009).

A linguagem vocal humana parece ter surgido com o gênero "homo" há cerca de 2,5 milhões de anos atrás, quando foi encontrada pela primeira vez a saliência da área de Broca¹².

Posteriormente, a partir de sons foi surgindo a gramática, o léxico vocal básico, a palavra, fonte primeira da comunicação oral humana, permitindo o surgimento de sociedades baseadas na fala. Com a fala, o homem pode se organizar e planejar socialmente.

O convívio tornou o homem um ser social que sabia significar não apenas com gestos, mas também com pequenas palavras, os seus ícones e de seus antepassados.

Dessa forma, a escrita, conforme Fischer (2009), não evoluiu gradualmente a partir de desenhos mudos. Ela começou como a expressão gráfica da fala humana e assim permaneceu. Mesmo o mais antigo hieróglifo egípcio de cerca de 3400 a. C., que imortalizou um 'chacal', teria evocado imediatamente na mente de seu leitor a palavra egípcia 'chacal'.

Respalhada em uma sociedade basicamente agropecuária, por volta do séc. VI e I a. C., é que surgia a escrita pela primeira vez no Egito com um caráter funcional, como resultado da melhora de um antigo sistema de contagem, ou seja, começou a se desenvolver a partir do controle de sacas de grãos e também do gado, fato este que a tornou pouco usual deixando-a restrita aos escribas.

Nesse tempo, fala e escrita não eram vistas como semelhantes, pois encontravam-se em pólos distintos e separados. Não formavam um *continuum*.

Durante muito tempo esse quadro restrito de acesso à escrita permaneceu, prevalecendo o domínio oral sobre o escrito, o que deixava a população a mercê de instituições como a igreja que até o séc. XI era a encarregada de passar as informações ao povo.

Conforme estudos de Pessoa (2010), trovadores, menestréis e arautos também eram responsáveis por essa transmissão oral até meados do séc. XVI. Com o tempo, ainda conforme esses mesmos estudos, o sistema de hieróglifos do Egito vai sofrendo influências sonoras e modifica-se para "sistema silábico". A escrita estava assumindo sua importância social junto à tradição de comunicação oral.

¹² Área de Broca – região do cérebro essencial para a produção da fala e da linguagem de sinais. (FISHER, 2009).

A tradição oral, contudo, permanecia viva e transpassada de geração a geração. Ainda hoje, mantém a sua importância cultural, com práticas resultantes de transmissões orais mantidas há anos como, por exemplo, o teatro de bonecos ou a contagem de histórias.

Chega-se a conclusão, de que historicamente, fala e escrita não exercem relação do que Botelho (2004) chamou de transição/aprimoramento, pois seguiram complementando-se socialmente, em outras palavras, a escrita não substituiu a oralidade ela a complementa em um *continuum*.

Portanto pode-se dizer que, a oralidade precede a existência da escrita, mas não se sobrepõe a ela em termos de importância e valor social, pois atuam em um "*continuum tipológico*", termo utilizado por Marcuschi (1995; 1998) e sugerido por Biber (1988) para demonstrar as semelhanças existentes entre as modalidades discursivas da língua – fala e escrita.

Esse retorno histórico se fez necessário para entender-se o ponto de vista desta pesquisa, que destaca esse "*continuum tipológico*" como forma de demonstração da influência oral sobre a escrita e vice-versa, considerando a isomorfia da língua, e a diferença entre oralidade e escrita pertencente às condições de produção.

A noção de *continuum* tipológico respalda a ideia de que entre as modalidades discursivas da língua – fala e escrita – há mais semelhanças do que diferenças e considera fatores como: contexto, a intenção do usuário e a temática como responsáveis pelas diferenças existentes entre essas duas modalidades.

Para exemplificar a noção de *continuum*, Marcuschi (2002, p. 29) comenta que “cada modalidade tem algo em comum com a outra”, é essa relação que proporciona situações de representações as quais permitem verificar essa comunhão entre oralidade e escrita, especificada através da fig.1.

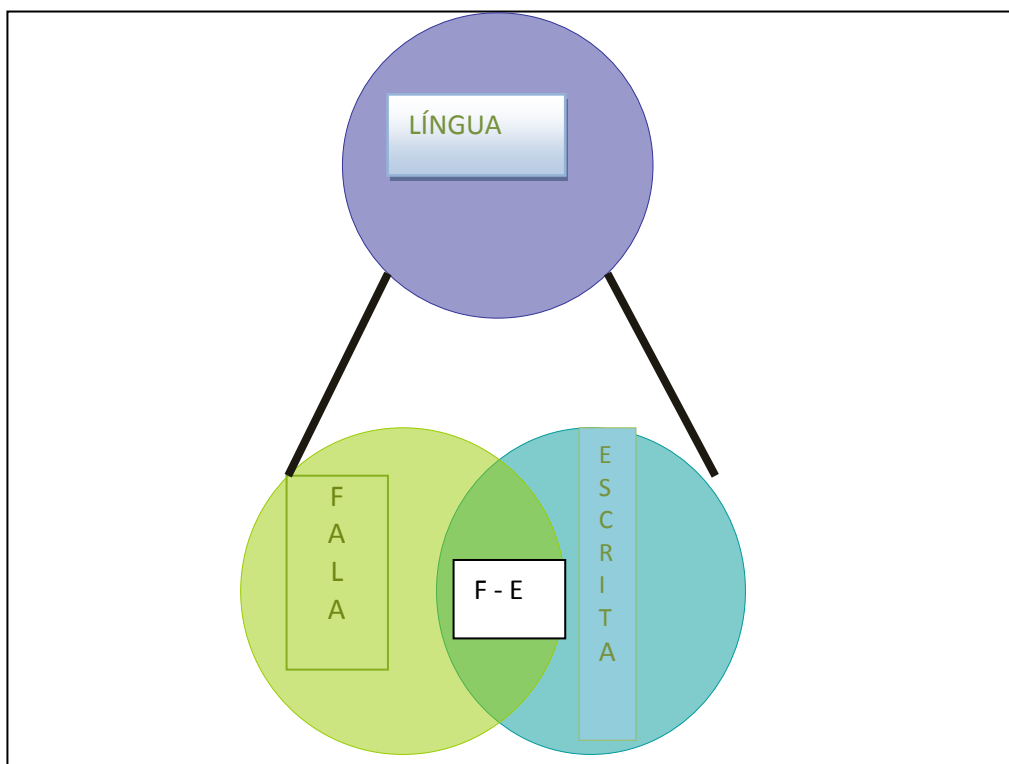


Figura 1- representação de fala-escrita funcionando como sistemas em paralelo/comunhão. (MARCUSCHI, 2002, p. 32)

Considera-se que, apesar de haver a influência da fala sobre a escrita e vice-versa, é fato que falamos e escrevemos de formas diferentes e, conforme Botelho (2004) orienta, as diferentes condições de produção propiciam tipos diferentes de linguagem agrupados nas modalidades oral e escrita da língua.

Outro gráfico proposto nos estudos de Marcuschi (2002, p. 32) está representado na fig.2 destaca com mais detalhes a visão contínua que ocorre na comparação com os gêneros textuais, ou seja, o autor explica que o *continuum* distingue e correlaciona os textos de cada modalidade da língua, constatando que há mais semelhanças do que diferenças entre fala-escrita, principalmente com textos que se aproximam, descritos pelo mesmo autor como modalidades inseridas em domínios mistos onde se dariam as mixagens de modalidades. Exemplo desse tipo de modalidade seriam entrevistas publicadas em revistas, produzidas em meio gráfico e apresentadas de forma oral e as entrevistas de TV e rádio que também poderiam ser encaixadas dentro desse enfoque misto.

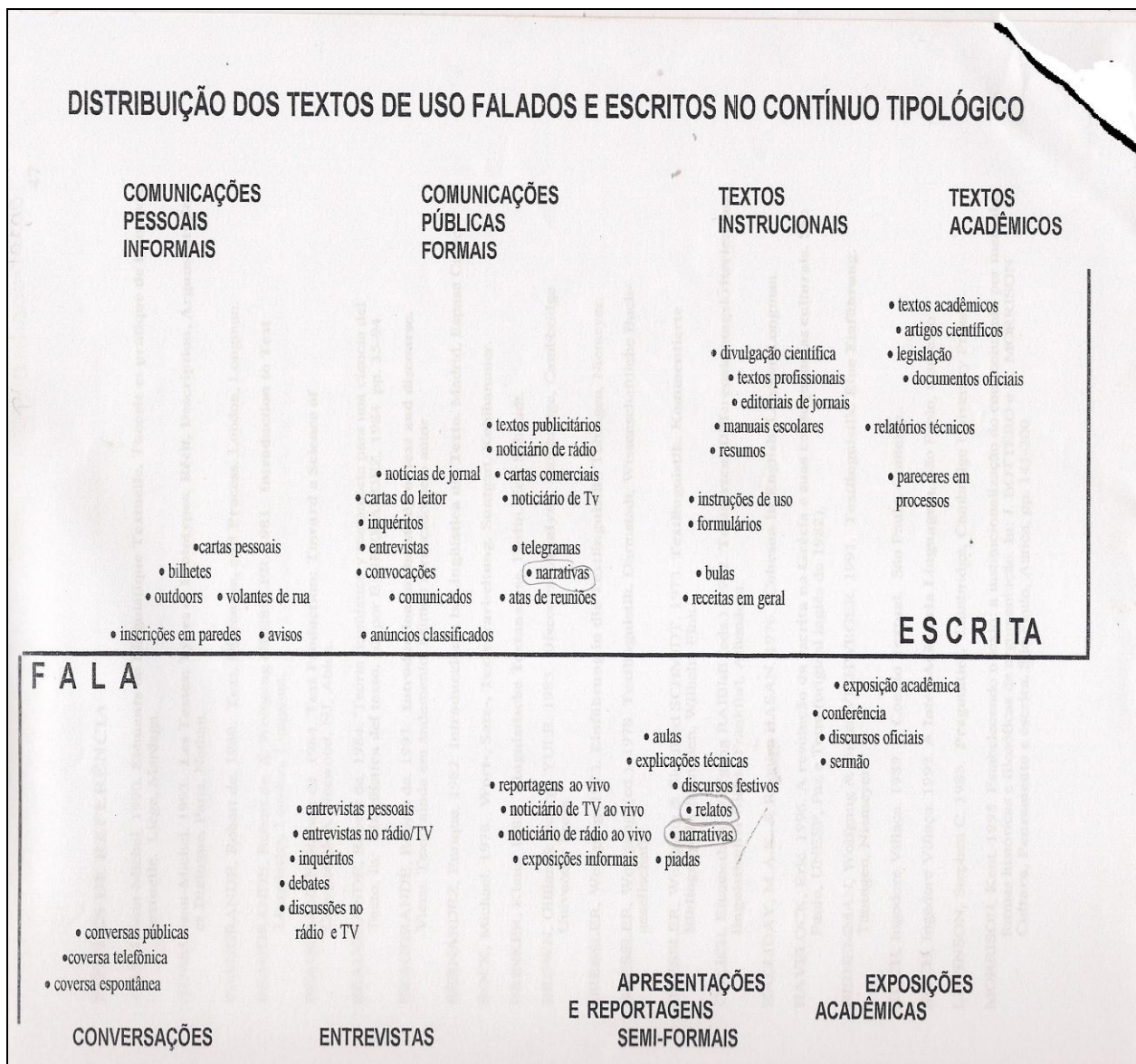


Fig. 2 – Distribuição dos gêneros textuais em um *continuum*. (MARCUSCHI, 2002, p. 96)

Anterior à noção de contínuo no Brasil, segundo Marcuschi (1995), o que existia era uma visão baseada no estruturalismo de Saussure, onde as duas modalidades (oral e escrita) eram vistas como dicotômicas, estanques e separadas.

A partir dos estudos que envolvem as linguísticas discursivas e a visão sociointerativa da língua os gêneros textuais passam a ser o foco da interação verbal, estudados tanto na modalidade oral como na escrita.

A influência constante da oralidade sobre a escrita faz com que a criança, em sua fase inicial de aquisição da escrita, transponha para o texto escrito procedimentos que está acostumada a usar na fala e, com o passar do tempo, se não houver intervenção, ela crescerá com esse problema.

Ao considerar-se as modalidades padrão e não-padrão da língua, nota-se o que acontece com a criança ao chegar à escola: ela trás consigo resquícios da modalidade não- padrão da língua falada. Ao entrar em contato com a escrita, precisa adaptar-se a ela, adequar-se às exigências, o que deve ocorrer aos poucos, por isso seus textos trazem estas “transposições” que são as marcas de oralidade, consideradas nesta pesquisa como marca de interatividade (neste trabalho considera-se “marca” como um “sinal distintivo” ou “um sinal que se faz em algo para marcar um limite” (Ximenes, 2001, p. 565)).

Vejamos um exemplo:

Texto 1

A bola falou manhê e a mãe falou quié

Bola e a bola falou posso ir fazer compras?

A mãe falou não está chovendo ai a bola falou

não eu pego o guarda-chuva porque está

Só garoando a mãe falou também mas tome

Cuidado não se preocupe mãe eu tomo cuidado.

(Suzana, 7 anos, 1ª série)¹³

As palavras ‘manhê’, ‘quíé’ e ‘ai’ sofrem a influência da oralidade, dentro da produção escrita, observa-se que tais palavras, estão ‘transcritas’ conforme pronunciou o falante/escritor, o que constata a relação de proximidade destacada na fig.2, entre as duas modalidades de uso da

¹³ : Cf. Kato, M.A. A busca da coesão e da coerência na escrita infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUÍSTICA, 9, Rio de Janeiro, PUC, Anais, 1984. (No prelo). Este texto (1) foi usado por Kato como exemplo do gênero que poderia ajudar uma criança na fase de iniciação escolar em seu processo de “**segmentar adequadamente o seu discurso**” que seriam a história em quadrinhos e a peça teatral no livro “ No mundo da escrita”.

língua. Porém, no caso do Texto 1, a produção textual deve ser revisada, a fim de que essa influência da fala sobre a escrita possa ser repensada. O produtor deve entender em que situação de produção escrita pode usar as palavras ‘manhê’, ‘quíé’ e ‘ai’. Se for trabalhado um gênero de (re)construção textual, por exemplo as histórias em quadrinhos, tais indícios podem ser corrigidos.

Assim, nota-se que, a produção de textos passa por níveis de aprendizado, que pressupõem a existência de “para quem”, “para que” e “como” se escreve, considerando determinadas situações.

Portanto pode-se concluir que, quando se fala em *continuum* entre fala e escrita, deve-se voltar à atenção à funcionalidade dos gêneros textuais e dos domínios discursivos da língua.

1.3 TEXTO E SOCIEDADE

1.3.1. Gêneros textuais, ensino e interação: a rede pública e o currículo escolar

A evolução do trabalho pedagógico hoje passa pelo cuidadoso processo de (re) avaliar concepções, objetivos, procedimentos e resultados, de maneira que as ações busquem conseguir a ampliação comunicativa-interacional dos alunos, neste tópico busca-se repensar aspectos que discutem ensino da língua materna e trabalhos que considerem o uso de processos interacionais dentro da rede pública de ensino.

A escola pública, enquanto instituição, atualmente, ainda não reconhece por completo as condições de produção textual dos alunos inseridos em um processo interacional, as quais levariam em consideração fatores de influência como o tempo, o lugar, o papel social e os objetivos, o que contribuiria para a inserção do trabalho de sala de aula com bases dialógicas.

O assistencialismo, a ineficiência de políticas públicas, o desconhecimento da escola por alguns gestores públicos e a insatisfação salarial dos profissionais da área de ensino são evidências do descaso que contribuem para uma educação de má qualidade no setor público escolar, o que,

apesar de não ser objeto de discussão desta pesquisa, influencia na metodologia de trabalho e condições de aprendizagem do educando no interior da escola.

Frente a tais evidências, faz-se necessário a compreensão, por parte não só do sistema, como também do professor, de que o processo de interação configura-se, na maioria das vezes, como um trabalho de ação contínua organizado em comunhão com todos os atores participantes.

Considerando o fato de que o contexto é o lugar onde se constroem e reconstroem as significações, e levando em conta a ideia de Koch (2005) de que a língua não existe fora dos sujeitos sociais, assume-se que é através do domínio dos gêneros (que se constituem como instrumentos) que surge a possibilidade de os agentes produtores e leitores se relacionarem melhor com os textos produzidos por esses mesmos agentes, o que torna o estudo dos gêneros fundamental na escola, visto que “é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHENEWLY e DOLZ, 2004, p. 61).

A questão da relação entre os pares é de suma importância nesse ponto por tratar dos atores do processo de interação que se interrelacionam em suas atividades de linguagem, na produção de textos orais ou escritos, promovendo pistas de interação, as quais os envolverão através de interrelações.

Assim, pode-se dizer que a construção de conhecimentos, referentes à compreensão e produção de um texto, exige do escrevente o desenvolver de habilidades que o ajudem no desenvolvimento do ato de comunicar-se.

Mediante tais aspectos, faz-se urgente, principalmente no que se refere à escola pública, considerar um ensino voltado para a análise das ações em contextos no qual problemas relacionados à integração e sociedade deverão ser levados em consideração no momento das produções textuais.

É preciso lembrar que, até a década de 1970, o estudo da LP ainda era orientado pela perspectiva gramatical.

A partir de 1980, conforme Marcuschi (2010)¹⁴, é que se começa a pensar no aprendizado da língua não somente pelo ensino de sua gramática como pela perspectiva dos gêneros discursivos, o que demonstra a interatividade não como algo novo, mas como campo de trabalho aberto a várias discussões novas.

¹⁴ MARCUSCHI, Elisabeth, 2010

Nessa época, começam a despontar trabalhos como os de Marcuschi (1998; 2002; 2008), Koch (2003), Geraldi (2003), Kaufman e Rodriguez (1995), que tomam o texto como unidade de estudo essencial, e com as contribuições posteriores da lingüística textual, da teoria dos gêneros, da sociolingüística, da análise do discurso, passou-se a ver o texto como unidade básica da interação verbal.

Hoje, tal perspectiva, já bastante difundida no trabalho com LP¹⁵, é fundamentada, em parte, na teoria dos gêneros discursivos de Bakhtin.

Considera-se que os gêneros textuais discursivos são formas de facilitar o entendimento da realidade, visto que inserem a linguagem dentro de diversos contextos sociais, interligada e interligando relações pessoais, o que caracteriza interatividade.

Tal pensamento, ligado a ideia de interatividade, comunga com a concepção interacionista, funcional e discursiva da língua¹⁶, cujo princípio geral considera a situação de atuação social, e as práticas discursivas materializadas em textos orais e escritos da língua, isto é, a ênfase dos estudos de gêneros textuais recai na análise da funcionalidade sociocomunicativa e não em traços formais ou propriedades lingüísticas.

Chega-se aqui ao ponto onde o processo de interação pode levar a admitir que o estudo da linguagem, considerando seu caráter funcional e contextual, pode, como escreve Antunes (2010), fundamentar um ensino de língua que seja socialmente produtivo. Em outras palavras, podemos dizer que:

A abordagem que dá ênfase às capacidades reflexivas dos atores humanos ou às capacidades para compreender o que se faz na vida social combinada com as propostas do ISD “pode apontar para um trabalho formativo fundado na consciência prática dos atores e visar a desenvolver sua consciência ou competência discursiva, que é também uma competência reflexiva e criativa.”

(BRONCKART, 2004, *apud* KARWOSKI; GAYDECZKA e BRITO, 2008, p. 35)

¹⁵ LP – Língua Portuguesa

¹⁶ Expressão utilizada por Antunes (2010) como proposta para um trabalho interativo-discursivo. Considera-se que vários autores utilizaram o termo “função” (daí, funcionalismo), para caracterizar suas análises, mas com características diferentes. Para fins deste trabalho e cf. ensaio de ARAUJO e LUNA (2008), considera-se que o funcionalismo concebe a linguagem como instrumento de interação social e que ele busca no contexto discursivo a motivação para os fatos da língua.

Para que isso ocorra, deve-se considerar que o currículo escolar também deveria estar sob a égide da proposta de trabalho da “concepção interacionista funcional e discursiva da língua” e assim verificar que o estudo da norma-padrão na escola deve passar por parâmetros que considerem relevantes os usos próprios da língua portuguesa nos diferentes contextos do seu funcionamento.

Assim, fatos relevantes ao aprendizado da língua como as propostas de produções textuais, devem ser discutidos para serem trabalhados sob o enfoque das práticas discursivas, proporcionando atividades interativas, conjuntas, entre os participantes das ações.

O processo de produção escrita implica uma relação de cooperação onde ocorrerá a interação ou inter(ação), “ação entre os pares”, atores das atividades de escrita/leitura, em conformidade com as condições de produção.

Nessas condições, conforme PCN (1998), o currículo escolar estaria adaptado aos novos parâmetros orientados para o ensino da língua portuguesa, visto que na atual situação, a educação básica, no Brasil, parece não ser tratada de forma prioritária.

Segundo Bronckart (2004), o ensino de línguas deve formar os aprendizes eficazmente em relação ao modelos preexistentes, mas também, deve incentivá-lo no desenvolvimento de suas capacidades de transformação referentes aos modelos adquiridos a fim de promover uma melhor inserção social desse aprendiz.

A importância da necessidade de adaptação daquele que aprende à sociedade na qual habita, está comprovada mediante afirmativa de que o ensino da língua deve considerar o contexto no qual se insere o aprendiz.

Porém, um dos grandes enganos no ensino da língua materna, em escolas públicas, é acreditar que ensinando apenas sintaxe e nomenclatura gramatical iremos conseguir deixar educandos aptos a ler, escrever textos e interagir conforme as mais diversas situações sociais.

Deve-se considerar que a realidade é construída, mantida e alterada pela forma como sociocognitivamente interagimos com ela, pois, segundo Koch (2005), o nosso mundo é construído por meio de interações com meio físico, social e cultural.

Portanto, considera-se que a escrita funciona como uma atividade de expressão na qual se busca partilhar ideias e sentimentos com alguém, onde temos o que dizer para outrem ou, como

Bakhtin (1999, p. 113) afirmou “toda palavra comporta duas faces, ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de se dirigir para alguém.”

Contudo, se de algum modo cessar-se o que se tem para dizer, então esse “partilhar” ou “dizer” não é desenvolvido e atinge a formação da nossa capacidade de interagir porque não haverá material para fazer a ponte entre quem escreve e quem lê. Apenas se houver essa interrelação é que a ponte se formará e haverá condições para um bom desenvolvimento da escrita.

Marcuschi (2007) explica que a escrita, como uma das modalidades de uso da língua, cumpre relevantes e diferentes funções comunicativas à vida de uma comunidade ou seja, informa que ela, a escrita, responde a um propósito funcional possibilitando a realização de atividades sociocomunicativas.

Tudo isso deve ser considerado ao se discutir currículo, ou seja, o conhecimento é produto da ação e nela é construído.

Portanto, socialmente a escrita tem uma função a qual deve ser considerada pela escola e pelos currículos, pois em decorrência das diferenças de função e gêneros em que se realiza, sua forma sofre mudanças, ou seja, a produção dos textos escritos sofrerá variações conforme as diferentes funções que pretende cumprir. Em conformidade com a organização das ideias no papel visando uma determinada função social, ocorrerão diferenças de gêneros.

A partir daí surgem os modelos, para um determinado gênero, estabelecendo uma ordem mais ou menos fixa (reutilizada para aquele modelo específico) para cada gênero.

Por isso, Bakhtin (1972, p. 279) escreveu que os “gêneros textuais são tipos relativamente estáveis de enunciados” e que “os enunciados concretos e vivos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”, constituem o material empírico do produto da atividade de linguagem (textos orais ou escritos) de um grupo.

Nesses termos, o texto é considerado “unidade comunicativa”, visto que abordará os fenômenos da linguagem envolvendo as diferentes situações de produção de textos incluindo a escolar.

1.3.2. O que dizem os documentos oficiais

A partir de 1995¹⁷, o MEC, em respeito ao que versa no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, elabora e distribui os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil/RCNEI, os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs para o Ensino Fundamental e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Posteriormente, o Conselho Nacional de Educação definiu as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.

Inclusa nesses documentos está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB (Nº 9.394), sancionada em 20/12/96, que é uma lei densa, pois envolve interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas sobre o papel da educação.

Sem dúvida, a principal medida de política educacional desta lei refere-se ao Plano Nacional de Educação, que tem sua importância associada, conforme explica Saviani (1998), ao seu caráter global, visto que abrange todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional e ao seu caráter operacional, pois implica a definição de ações traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados.

Segundo Saviani (2002, p.72), a ideia de plano no âmbito da educação no Brasil vem desde a década de 1930, com sua primeira manifestação provável “dada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova datado de 1932”.

Naquela época, o manifesto já relatava que o processo educacional no país não ia nada bem:

Todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar a altura das necessidades modernas e das necessidades do país.

(MANIFESTO, 1984, p. 407)

Das várias discussões posteriores ocorridas sobre planos de educação resultaria a construção da LDB, a qual acabaria por englobar uma política maior e também incluiria o Plano Nacional de Educação (PNE).

¹⁷ Cf. dados Da Secretaria de Educação Básica, 2007,

Com a LDB, iniciavam-se discussões voltadas para um plano de ensino ligado à realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro.

Assim, são instituídos Conselhos Federais de Educação, Conselhos Municipais, e delegados a eles fundos e funções específicas para que estados e municípios da federação brasileira pudessem ter sua relativa autonomia em relação às suas diretrizes educacionais.

Nota-se, portanto, a visível importância de tais documentos que serviram de base para uma série de discussões e mudanças ocorridas no ensino em geral e no Ensino Fundamental, o que explica a motivação e escolha deste material, para fins desta pesquisa, como fonte de apoio aos estudos e direcionamentos para o ensino da língua.

Sabe-se que estes documentos, principalmente os PCNs, facilitaram a introdução da noção de linguagem como atividade social e cognitiva, bem como a reflexão acerca de não mais se postular uma dicotomia entre fala e escrita como se fossem dois sistemas linguísticos diversos; pelo contrário há a consideração no ensino de língua portuguesa da proposta de trabalho com a língua em uso.

Na proposta dos PCNs para o 3º e 4º ciclos, encontram-se colocados o trabalho com a língua em uso, conforme Figura 1, onde os “conteúdos das práticas que constituem o eixo “uso” dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução”.

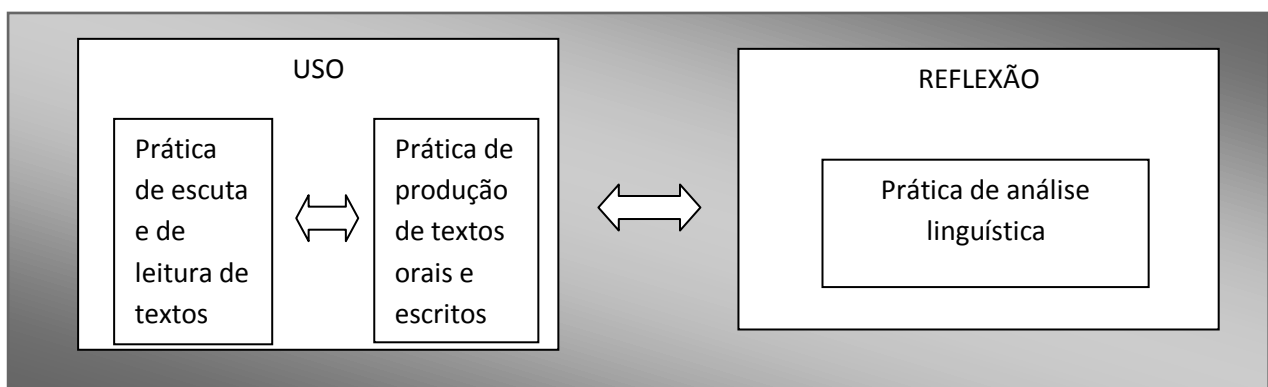


Figura 3– Proposta de trabalho com a língua em uso (PCN,1998, p. 35).

Na escola, no entanto, o ensino de língua portuguesa, centrado na tradicional lista de conteúdos e transformado em ensino da metalinguagem da gramática tradicional, continuava o mesmo, o que acabou levando os alunos a construir uma imagem da língua escrita como um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua falada, ou seja, ainda sem o processo de interação ser considerado.

Tudo isso promoveu o que Pécora (1993, p.86) chamou de certa “falsificação da escrita” pela escola, que trabalhava apenas o processo das redações escolares associadas muito mais ao uso das metalinguagem do que à utilização da língua em uso, resultando em um esvaziamento de sentido nas produções textuais, isto é,

[...] em um primeiro momento, o processo histórico de falsificação das condições de produção escrita procede a um esvaziamento de seu sentido e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio. Ou ainda, ao mesmo tempo em que impede o aluno de ter acesso às especificidades que fazem da escrita uma forma única de contato e elaboração de referências para significar o mundo, esse processo forja novas exigências que não podem ser explicadas senão em função do mundo admitido pela instituição.

PÉCORA, 1983, p. 86)

Com a divulgação e posterior discussão de documentos oficiais, como a LDB e os PCNs, propostas de trabalho foram sendo rediscutidas e o discurso e o enunciado introduzidos nas discussões da língua/linguagem, tratada de forma a admitir o uso das práticas sociais.

Iniciava-se o processo de transformação teórica da visão da língua apenas como sistema. Os processos interacionais começavam a ganhar destaques notórios.

Nesse ponto, é mister destacar a concepção ampla de educação expressa no artigo 1º da lei 9394 de 1996, que trata das diretrizes e bases da Educação Nacional:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

(Lei nº 9394, de 20/12/1996)

Nota-se que, na sua abertura, a Lei sugere caminhos de promoção da interação e (re) integração do educando, ponto posteriormente seguido por outros documentos oficiais, como do Plano Nacional de Educação, decênio 2011-2020, na estratégia 3.2 da Meta3:

Manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental por meio do acompanhamento individualizado do estudante com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço [...]de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade.

Posteriormente, estados e municípios também adequarão suas propostas a esses documentos, como no caso das escolas 1 e 2¹⁸, doravante E1 e E2, ora foco de investigação desta pesquisa, que se regem por diretrizes que seguem também os critérios estabelecidos na LDB/96.

A E1¹⁹, que teve seu Sistema Municipal de Ensino (SME) regulamentado pela lei Nº 16768/2002 e que em seu Título IV, Art. 10, inciso II, tem a COMUDE (Conferência Municipal de Educação) como instrumento para formulação das diretrizes de política educacional; tem em sua Proposta Pedagógica, na introdução, a seguinte menção:

Pautada em princípios éticos...a secretaria de educação...se empenha em promover qualidade de vida coletiva. Estes princípios se traduzem, no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas nas escolas...
Pensar a escola e a formação do sujeito, nessa perspectiva, exige, também, uma mudança na compreensão do processo de ensino-aprendizagem.
De acordo com o paradigma sócio-interacionista, o homem aprende e se desenvolve na relação com o outro social. [...] constituindo-se, assim, como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura.
Considerando, portanto, esse processo de desenvolvimento e aprendizagem, a educação busca formar um sujeito que seja capaz de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

(PPRMER, 2002, p. 5)

A E2, em seu Plano Municipal de Educação também faz referência à LDB e ao processo de inclusão:

[...] a partir da nova LDB (Lei nº9394/96)... terá por objetivo a formação básica do cidadão... mediante:
II a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.
III o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem tendo, em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores.

(PMECSA, 2011, p. 25)

¹⁸ Opta-se por chamar as escolas aqui analisadas de Escola 1 (escola do município de Recife) e Escola 2 (escola do município do Cabo de Santo Agostinho).

¹⁹ O documento da E1 foi elaborado e divulgado em versão preliminar em 2002 para a gestão 2001-2004, contudo é utilizado até hoje como base de trabalho para todas as escolas da rede municipal, apesar de já haver abertura para novas modificações.

Em E1 nota-se ainda uma referência direta aos conteúdos de língua portuguesa, sugeridos como meios para que sejam construídas as competências necessárias ao aprendiz no uso e domínio da língua materna, inseridos em diversos contextos e situações, condição considerada imprescindível à constituição e inserção dos sujeitos nas mais variadas práticas sociais.

O documento da PPRMER (2002, p. 15) que foi reeditado em 2005, considera como conteúdo de língua portuguesa, no eixo da modalidade escrita “usos e funções sociais da escrita, coesão, coerência, adequação do texto à situação de interação, adequação ao tema proposto, progressão temática, pontos de vista discursivos, adequação argumentativa, emprego de contextualizadores, emprego de comparação e metáfora e diagramação textual”.

Dessa forma, observa-se a predisposição que há nos documentos oficiais para considerar o ensino como interativo e em estabelecer que o educando deva interagir com o meio no qual encontra-se inserido.

Além das propostas e diretrizes, é possível averiguar a presença de outros documentos que também incentivam o trabalho interativo no processo educacional, como o Plano Diretor, que “visa assegurar a todo educando o seu pleno desenvolvimento como pessoa, como cidadão e como profissional, consciente de seus direitos e deveres sociais e individuais”²⁰.

Assim, com todas essas orientações, considera-se que a escola deve buscar a “constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente e viabilizar o acesso do aluno ao universo de textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los” (PCN, 2000, p.103 e PCN, 1998, p.50 e 55).

Portanto, pode-se dizer que o oferecimento de educação de qualidade, incluindo o cumprimento desta perante a lei e os planos implementados pelo Estado, é conhecida dos participantes do processo político brasileiro bem como daqueles que fazem parte desta pesquisa haja vista os anos de discussões, debates, finalmente, demonstrados nos tímidos avanços educacionais promovidos por tais condições, o que vale como pressuposto para contribuições relevantes na elaboração de melhores propostas que de fato visem às reais necessidades educacionais observadas durante o reconhecimento de cada cidadão como sujeito ativo e social.

²⁰ Lei nº 15547/91 – institui o Plano Diretor de Desenvolvimento da Cidade do Recife.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

[...] na pesquisa sobre gêneros discursivos, o foco da análise é a linguagem [...] por isso a metodologia adotada deve considerar fatores de natureza social e individual, valorizando o papel da cultura que produz o texto, o sistema de valores e crenças que subjazem a ela, o significado que o contexto tem para os seus participantes, a imagem que cada participante tem de si, do outro e dos significados produzidos por meio do texto.

(ECKERT, 1997, p. 52)²¹

2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A partir dos anos 2000, o impacto do pensamento sociológico de Bakhtin se faz presente em vários trabalhos sobre linguagem e autores como Schnewuly & Dolz (2004), Ramires (2005), Marcuschi (2008) e Rojo (2008) destacam a importância de se associar os estudos dos gêneros às práticas sociais. A palavra passa a representar o produto da interação entre os falantes.

Mediante o caráter social da linguagem, nota-se que ela é um instrumento de comunicação utilizada nas mais diferentes circunstâncias da vida, no que se refere às produções textuais, desde a escrita de um simples bilhete, lista de supermercado, a considerações de produções mais complexas, como os textos oficiais (leis ou as regulamentações), por exemplo.

Com a implantação de documentos oficiais, como a LDB e os PCN, esperava-se que as escolas investissem na reestruturação e formação de seus profissionais.

Os procedimentos didáticos de sala de aula, referentes aos trabalhos com língua portuguesa, analisados por esta pesquisa, demonstram que houve uma modificação no ensino da linguagem, voltados, em sua maioria, para a ideia de que toda atividade referencial é construída

²¹ In Motta-Roth (2003) apud Karwoski, Gaydeczka e Brito (2008)

dentro de processos sociointeracionais situados, constatando-se, assim, a predisposição para uma revisão das pesquisas e práticas pedagógicas além de posterior mudança de paradigma.

O texto constitui o foco desta investigação e, no processo sociointeracional da produção escrita, procura-se considerar as diversas formas de relações existentes entre os atores da comunicação demonstradas através de produções textuais.

Assim, esta pesquisa, que tem por objeto de estudo as produções textuais de alunos do 9º ano (2º ano do 4º ciclo / 8ª série) dos municípios de Recife e Cabo de Santo Agostinho, e como objetivo geral investigar se no trabalho com gêneros textuais os alunos fazem um maior uso de marcas de interatividade do que nas produções de redação escolar, considera que os gêneros textuais constituem uma importante fonte de orientação para o ensino/aprendizagem da língua.

Quanto as nomenclaturas que aparecem neste trabalho esclarece-se que são três, diferentes, porém sinônimas:

1. "Ciclos", em virtude de um dos municípios escolhido para a realização da pesquisa usar tal sistema em sua diretriz educacional²²;
2. "Série", por ser utilizada no segundo município escolhido para a realização da pesquisa, e
3. "Ano" por ser nomenclatura oficial, adotada por vários documentos oficiais.

Esta pesquisa analisa alguns aspectos considerados relevantes ao processo de interação.

1. As condições de produção;
2. Alguns gêneros discursivos associados ao processo de “produção textual” em comparação a outros textos ditos como “redações escolares”;
3. Os enunciados propostos;
4. As marcas de interatividade existentes nas produções textuais;
5. O que dizem os documentos oficiais;
6. As concepções de linguagem.

²² Apesar de encontrar-se em processo de mudança.

O *corpus*, utilizado por esta investigação totalizou um montante de 19 textos para análises, disponíveis no banco de dados do Laboratório de Aquisição e Distúrbios de Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, assim distribuídos: música (um), relato de experiência vivida (um), relato de experiência pessoal (um), artigo informativo (cinco), narrativa de ficção (um), entrevista (cinco), bilhete (três), poeminha²³ (um) e texto de opinião (um).

As partes dos textos que interessavam a esta pesquisa, ou seja, aquelas que demonstravam o processo de interação entre os atores do ato de comunicação, bem como seus enunciados, associados às concepções de linguagem e marcas de interação, estão expostas neste trabalho em forma de quadros (1 ao 4) e comentários, expostos no capítulo III.

Além das produções textuais, fazem parte dos documentos oficiais analisados: o Plano Nacional de Educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do município aos quais pertencem as escolas participantes.

A pesquisa tem enfoque em procedimentos comparativos caracterizados pela obtenção de dados descritivos (que procuram demonstrar as práticas metodológicas utilizadas em sala mediante a análise de enunciados propostos aos alunos para a elaboração do texto), com o intuito de demonstrar a relação entre as marcas de interatividade e o envolvimento do educando com o meio social e seu leitor.

Trabalha-se com o método hipotético-dedutivo constituído por técnicas de observação direta extensiva (análise de conteúdo, produções textuais), abrangendo também a pesquisa documental, bibliográfica e transversal, o que nos insere como pesquisa quantitativa-qualitativa, visto que, além de cruzamentos de dados levantados a partir das produções analisadas, tem caráter exploratório acerca das marcas de interatividade nas produções textuais, incentivando o pesquisador a desenvolver conceitos, ideias e entendimentos em padrões encontrados nos dados ao invés de partir das teorias pré-estabelecidas.

A pesquisa bibliográfica que fundamentou o trabalho toma por base os estudos sobre gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006; 2011), a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), a pesquisa sobre marcas de interatividade (MARCUSCHI, 2002; 2008), os trabalhos sobre práticas de sala de aula de Schneuwly & Dolz (2010), os escritos sobre estratégias de produção textual de Koch e Elias (2009), a construção dos sentidos no discurso de Koch (2005), as colocações sobre gêneros textuais, ensino e as contribuições do interacionismo sociodiscursivo

²³ Termo utilizado no diminutivo em das propostas de trabalho com os gêneros.

de Karwoski, Gaydeczka e Brito (2006), as abordagens sociodiscursivas dos gêneros de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), dentre outros que também têm a noção de texto como um evento comunicativo.

A investigação parte da hipótese de que o uso de marcas de interatividade em atividades com os gêneros textuais é um dos méritos do trabalho com os gêneros discursivos, as quais incentivam o processo de interação social em produções textuais, trazendo como consequência, para o aprendiz, a adequação ao funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

Portanto, é relevante investigar se trabalhos que utilizam os gêneros do discurso em sala de aula (planejados de acordo com sua função social e propósitos comunicativos), e em acordo com as ideias do interacionismo sociodiscursivo defendido por Bronckart (2002), contribuem para a interação escritor/leitor.

2.2. PARTICIPANTES – LOCAIS E SUJEITOS ENVOLVIDOS

A investigação ocorreu através da análise de textos de alunos, de duas escolas municipais da região metropolitana do Recife (RMR), conforme representação abaixo.

| ESCOLA | LOCALIZAÇÃO |
|---------------|--------------------------------------|
| E1 | Município de Recife |
| E2 | Município do Cabo de Santo Agostinho |

Figura 4- Representação das escolas participantes

A escolha das escolas deu-se por serem elas tidas como “escolas de referência”²⁴, no período da pesquisa, em seus respectivos municípios, dados comprovados pela análise de índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos municípios de Recife e Cabo de Santo Agostinho, dos anos de 2009 e 2011, em relação ao índice nacional dos mesmos anos, 2009 e 2011, e em conformidade com a Tabela 1.

Considera-se que para uma “escola de referência” pressupõe-se um ensino de qualidade, o qual, imagina-se, esteja respaldado nas visões atuais que assumem o texto como unidade de

²⁴ Em termos de qualidade de ensino.

ensino conforme propõe os PCN (1998), dado que ratifica a opção da pesquisa em trabalhar com escolas que tinham bons índices na qualidade de ensino.

O IDEB, considerado o principal indicador de qualidade do ensino público, mede a qualidade da educação básica, em língua portuguesa e matemática, pensado para facilitar o entendimento de todos em relação ao ensino/aprendizagem na educação básica, e estabelecido numa escala que vai de zero a dez. A partir deste instrumento, o Ministério da Educação traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e cada rede até 2022, fato que justifica ainda mais a escolha das escolas de referência como fonte de pesquisa para este trabalho.

O novo indicador utilizou na primeira medição dados que foram levantados em 2005 e analisa dois fatores que interferem na melhoria da educação pública no Brasil:

- O rendimento escolar, calculado com base nas informações do censo escolar e
- Metas de desempenho, alcançadas pelas escolas, na prova Brasil/ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB,

Na Tabela 1, estão descritos os dados obtidos na investigação realizada através do site do IDEB²⁵.

Tabela 1- Representação da média nacional (IDEB), obtido por município, metas projetadas por município, IDEB obtido pelas escolas participantes.

| IDEB observado | Anos | | | | |
|--------------------------------|------------|------|--------------|--------------------|---------------------------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 ²⁶ | |
| Nacional | 2,8 | 2,8 | 3,0 | 3,3 | Média (IDEB) |
| Recife | 2,8 | 2,5 | 2,7 | ----- | IDEB obtido no município |
| Cabo de Santo Agostinho | 2,6 | 2,8 | 3,2 | ---- | IDEB obtido no município |
| E1 | 2,9 | 2,9 | 3,1 | 3,4 | Metas projetadas |
| E1 | 2,9 | 2,5↓ | 3,3 ↑ | ----- | IDEB obtido para o 9º ano |
| E2 | 3,2 | 3,2 | 3,4 | 3,6 | Metas projetadas |
| E2 | 3,2 | 3,0↓ | 3,8 ↑ | ----- | IDEB obtido para o 9º ano |

²⁵ Dados publicados no site do IDEB (WWW.portalideb.com.br) e no R7 notícias (on line) de 05/07/2010

²⁶ Alguns dos dados de 2011 ainda não estavam disponíveis até o fechamento da presente pesquisa.

A leitura da Tabela 1 mostra que, exceto no ano de 2007, cuja meta projetada do IDEB para E1 e E2 foi de 2,9 e 3,2, respectivamente, e ambas as escolas tiveram um desempenho abaixo do esperado, a projeção de 2005 a 2009 para E1 e E2 encontra-se acima da meta nacional.

A análise também é positiva ao serem comparados os dados das escolas com os de seus respectivos municípios, considerando que em 2005 ambas atingiram a meta projetada (2,9 para E1 e 3.2 para E2), e em 2009 ambas ultrapassaram as metas projetadas.

Outro ponto relevante é que o IDEB obtido da E1, em 2009, quase atinge a meta projetada para 2011 e o da E2, ultrapassa essa projeção, mais um indicador de que as escolas possuíam, no mínimo, proficiência positiva nos estudos referentes à língua portuguesa.

Lembra-se que, além das proposições acerca do ensino da língua respaldadas nos PCNs, faz-se relevante a presença de discussões, ocorridas tanto em E1 quanto em E2, acerca do PPP²⁷, consideradas essenciais ao desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para um ensino de qualidade. Em E2, o professor ratificou a palavra da coordenação afirmando haver discussão anual acerca do PPP reforçando dois aspectos de trabalho relevantes a esta investigação:

- Planejamento de trabalho baseado no sociointeracionismo
- Preocupação com os índices de leitura e escrita

Na E1 confirmou-se apenas a reunião para o planejamento anual, conforme o calendário da secretaria de Educação do município.

Todos esses dados fortalecem a escolha das escolas participantes desta pesquisa.

A escolha dos municípios deu-se em função de:

- Localização geográfica (área Metropolitana),
- Estarem entre os cinco maiores municípios de Pernambuco, ao levarmos em conta dados do IBGE (2008) para a análise do PIB²⁸
- Padrões de aprendizagens estudantis semelhantes, os quais demonstravam ainda haver grande carência em leitura e produção escrita.

Para a investigação, este trabalho, opta pelas produções textuais escritas de estudantes do último ano do Ensino Fundamental II (9º ano (2º ano do 4º ciclo – 8ª série)) basicamente por três fatores relevantes: 1. por considerar que este período conclui uma etapa importante da educação de um aprendiz, o qual deveria ter a escrita como um processo de produção textual, onde, naturalmente, apareceriam as marcas de interatividade, e não apenas ter domínio de uma construção de texto centrada em tipologias, 2. por considerar a relevância dada às séries finais do Ensino

²⁷ Projeto Político Pedagógico

²⁸ JC OnLine – 10.12.2010 e Agência CONDEPE/FIDEM

Fundamental pelo MEC, o qual criou instrumentos de avaliação como o SAEB propícios às medições da proficiência em língua portuguesa e matemática, conforme anteriormente mencionado, 3. Pela análise dos enunciados propostos pelo professor para o trabalho com a construção dos textos dessas turmas.

No que concerne aos discentes, o processo de escolha dos trabalhos, envolveu textos elaborados como produções textuais ou redações escolares.

Quanto ao docente da área de linguagem, observou-se que o perfil do profissional ligado às análises das produções estava mais bem representado na seguinte situação: profissional que não só fazia uso de material didático (o livro escolar) e envolvia a turma em projetos de desenvolvimento do ensino/aprendizagem, bem como utilizava-se das redações escolares e/ou das produções textuais em seu planejamento didático.

Assim, temos que a pesquisa centra-se em 19 textos elaborados por alunos de duas escolas da rede municipal de ensino, dos municípios de Recife e Cabo de Santo Agostinho.

Lembra-se que o interesse desta investigação recai sobre produções textuais do 9º ano do Ensino Fundamental II em função de duas relevantes questões:

1. Em leituras realizadas em trabalhos de alunos, ao final desse mesmo ano, com a utilização dos gêneros textuais, nota-se o predomínio do uso das redações escolares e o pouco desenvolvimento das relações de interatividade;
2. O MEC tem demonstrado preocupação com as séries finais do Ensino Fundamental²⁹, fato comprovado pela preocupação anual da aplicação da prova do SAEB.

2.3. MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE ABORDAGEM

Levando em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN sugerem o trabalho com o texto como unidade de ensino, busca-se estabelecer a correlação do que vem nos documentos oficiais com o que é expresso pela escola em suas práticas pedagógicas.

²⁹ Além do Ensino Médio também, por estes anos apresentarem desempenhos ruins em português e matemática.

Como procedimentos, utiliza-se o seguinte:

1. Observação e escolha das unidades de ensino público de dois bairros previamente selecionados como base para a pesquisa;
2. Identificação das escolas a serem trabalhadas;
3. Verificação do uso das diretrizes propostas para o ensino de língua portuguesa nas escolas através da utilização de documentos oficiais;
4. Análises do Plano Nacional de Educação, LDB, PCNs, em relação aos enunciados dos trabalhos dos alunos, visando à verificação de concepções de linguagem e de gêneros textuais bem como indicações para o trabalho pedagógico nesses documentos;
5. Averiguação da prática pedagógica docente através das análises dos enunciados.
6. Investigação das produções textuais (na busca do entendimento do fenômeno estudado);
7. Análise das produções textuais das turmas escolhidas do 9º ano, visando estudos comparativos entre os textos produzidos.

Os resultados serão analisados com base nas propostas de produções textuais de forma comparativa, com exposições gráficas e/ou tabelas (figuras, representações, diagramas), respeitando-se as normas técnicas para tabulações.

Portanto, o foco é investigar se trabalhos direcionados ao uso dos gêneros do discurso em sala de aula e planejados de acordo com sua função social e propósitos comunicativos, em acordo com as ideias do interacionismo sociodiscursivo, defendido por Bronckart (2002), contribuem para a interação/integração entre escritor/leitor.

No que concerne ao material, utiliza-se:

1. Com relação aos documentos nacionais (pesquisa bibliográfica):
 - a. A LDB
 - b. PNE
 - c. PCN

2. Com relação aos documentos municipais (pesquisa bibliográfica)

a. PPRMER – E1

b. PMECSA – E2

3. Com relação às escolas

Não obtivemos respostas até o final da coleta de dados para esta pesquisa de nenhuma das escolas participantes, dos seus respectivos PPPs, apesar de, em ambas, seus coordenadores pedagógicos mencionarem a existência de tal documento.

4. Com relação às produções textuais,

As produções textuais fazem parte do banco de dados do Laboratório de Aquisição e Distúrbios de Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

A análise das marcas de interatividade nas produções textuais será feita em conformidade com a visão sociointeracionista da língua, demonstrada através de quadros e figuras, embasada no estudo apresentado por Marcuschi (2002) que considera que os indícios que evidenciam atos de interatividade sugerem uma relação direta e intencional do autor com o suposto leitor.

Esclarece-se que a comparação entre a presença de marcas de interatividade nas produções e as práticas docente com gêneros textuais dá-se por meio da análise dos enunciados, comparados ao que sugerem os documentos oficiais como práticas discursivas, dados expostos em quadros comparativos e figuras. A comprovação desse trabalho ligado ao que propõem os documentos oficiais reforça a posição sociointeracionista, adotada por esta pesquisa, para o trabalho com os gêneros textuais.

A análise dos enunciados foi realizada baseada na averiguação da perspectiva de linguagem predominante no trabalho docente, bem como se as práticas pedagógicas propostas estão, de fato, associadas à proposta de trabalho sociointeracionista, a qual considera a interrelação entre os atores da comunicação, o que é feito através da análise de quadros e exposições de enunciados trabalhados, além de comentários que sintetizam as ideias expostas nos quadros 3 e 4.

A questão da associação das marcas de interatividade relacionadas ao trabalho pedagógico com os gêneros ligados à práticas discursivas foi analisada no Q2 com a identificação das marcas interativas nas produções textuais, bem como no Q4 através da ligação e posterior

análise das concepções de linguagem adotadas nos trabalhos com os gêneros textuais relacionadas ao aparecimento dessas marcas nas produções textuais.

Por fim coloca-se que a investigação ocorrida no Q3 ratifica a importância do ensino da língua portuguesa ter orientações oficiais que direcionem propostas pedagógicas a serem trabalhadas em conformidade com a visão sociointeracionista da língua.

A análise dos quadros (Q2, Q3 e Q4) é realizada no Capítulo III, desta pesquisa.

2.4 DAS PRÁTICAS DE PRODUÇÕES TEXTUAIS

Tradicionalmente, as análises de interações em ensino/aprendizagem partem de evidências externas, baseadas em pressupostos que não consideram as estratégias dos atores em comunicação.

Colello (2009) explica que, no Ensino Fundamental, os trabalhos escolares, em muitos casos, ficam restritos à prática de exercícios mecânicos e repetitivos, desrespeitando, assim, as emoções e afetividade dos alunos, a complexidade de um tema a ser trabalhado, o projeto de classe (caso haja), além do conteúdo apreensível.

O *corpus* de análise desta pesquisa ressalta as unidades linguísticas que funcionam em interação com o contexto extralinguístico, visto que dele se extraem os “parâmetros contextuais”, termo utilizado por Bronckart (1999, *apud* CRISTÓVÃO & NASCIMENTO, 2008, p. 31), sistema de valores disponíveis na língua natural utilizada para a produção de um texto.

As produções textuais, elemento base deste estudo, foram analisadas sob os aspectos a seguir relacionados, posteriormente transformados em quadros de análises³⁰ especificados da seguinte forma:

1. Identificação dos gêneros;
2. Identificação das marcas de interatividade;
3. Concepções de linguagem e de gêneros em documentos oficiais e a prática do trabalho de sala;
4. Concepções de linguagem, trabalho com gêneros e marcas de interatividade.

A fim de que o processo de análise fique mais claro, dois esclarecimentos são necessários:

³⁰ Capítulo III, Sessão 3.1

1. A seleção dos textos para análise levou em consideração aspectos sóciointeracionistas, fundamentados nas ideias de Marcuschi (2001) como dialogicidade, envolvimento, situacionalidade, coerência, dinamicidade; e textuais, apoiados em Silva; Beserra e Gomes (2003), como perguntas que aparecem nas produções, “*por que eu mato ele? Porque ele roubou...*”; marcas de oralidade - “*os filho para fazer marmelagens mente*”; o uso do pronome pessoal na 1ª pessoa do plural e/ou do verbo com sujeito oculto - “*...como estamos no século XXI ...*”; os elementos extratextuais, demonstrando graus de inferências e coparticipações contextualizadas entre os interlocutores: “*O homem era o rei do manguezal... A lama da maré é o que traz o meu sustento*”; o uso do pronome de tratamento “você”- “*você pode usar o telefone para ligar para uma farmácia*”; a marcação ou o uso de palavras escritas de forma destacada das demais, como o uso do “riscos” em todo o texto (nota-se muito isso no bilhete)³¹ com a finalidade de chamar a atenção do leitor a quem se dirige o texto; o uso de elementos anafóricos e/ou dêiticos –“*Violência na favela é assim, porque si você vacila você morre*”.
2. As marcas de interatividade são pautadas em uma linguagem informal que procura aproximar interlocutores. Considera-se que elas podem ser entendidas como pistas fornecidas pelo emissor para que o receptor possa interpretar o que ele, emissor, quer comunicar. Assim, o uso de dois recursos gráficos, que também podem ser vistos como marcas de interatividade, faz-se presente:
 - O uso do negrito ou itálico (evidentemente mais encontrados em produções digitadas);
 - Nas produções manuscritas, escrever com letras maiúsculas o que se deseja destacar ou utilizar determinadas palavras utilizando letras com um desenho especial ou canetas coloridas, às vezes uma letra de cada cor. Recursos criativos encontrados no bilhete, no início de parágrafos de texto, como o artigo informativo, e no início das entrevistas .

³¹ Além do bilhete, os exemplos mencionados entre aspas foram extraídos dos textos disponíveis no banco de dados do laboratório de ciência da linguagem da UNICAP.

2.5 DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os PCN (1998) configuram ações relevantes ao ensino de língua portuguesa, dessas, premissas como “considerar o texto como unidade de sentido” e levar em conta as relações de interação verbal são necessidades importantes à condição de um bom ensino de língua portuguesa.

Assim, considera-se que práticas pedagógicas que tenham o texto como foco dos estudos de língua devam levar em conta três aspectos essenciais: 1. sociocomunicativo, semântico e formal. Dessa forma, ao entendê-lo como aspecto sociocomunicativo presume-se que funcione como elemento de interação, como entidade semântica, pode ser entendido como um encadeamento de sentidos e como unidade formal aparece como forma de concatenação entre os elementos pragmáticos de coesão e coerência. Nesse sentido, o texto pode ser considerado um “evento comunicativo” conforme Beaugrand (1997 *apud* MARCUSCHI, 2008, p.72) no qual convergem “ações linguísticas, sociais e comunicativas.”³²

A orientação do texto como “evento comunicativo” vem influenciando na mudança da visão de práticas pedagógicas de produção textual na escola, a qual tem deixado de ser uma simples tarefa de transcrição de sons da fala, ou ideias de um professor, para a produção de ideias de autores que interagem.

Claro está, que ainda falta muito para chegar-se às premissas propostas pelos PCN e reforçada por outros documentos oficiais como a LDB, visto que, escrever na escola ainda confunde-se com copiar, ou escrever corretamente as palavras, ou focalizar os estudos gramaticais.

Com isso, nota-se que nas didáticas de ensino ainda persistem ranços dos estudos tradicionais, notados também na análise dos enunciados desta pesquisa, como o “Enunciado 4 do Texto 9”, mais adiante comentado.

Desta forma, neste trabalho, considera-se relevante a análise dos enunciados mencionados para nas propostas de trabalho com os textos, ou seja, o que os docentes pedem que os discentes realizem é básico e fundamental para a construção de uma produção textual ou uma redação escolar.

Para tal análise leva-se em consideração os enunciados propostos em comparação aos documentos oficiais que regem o ensino de língua portuguesa a nível nacional (LDB, PCN) e a nível municipal (PPRMER, PMECSA).³³

Os critérios de análise consideraram:

³² *Ibid.*, p.72

³³ Siglas esclarecidas mais adiante, no Cap. III

1. O que dizem os documentos de oficiais nacionais.
2. O que dizem os documentos oficiais municipais.
3. Como as escolas participantes trabalham.

Nesses termos, cria-se instrumentos de cruzamentos de dados como quadros comparativos acompanhados de comentários acerca da comparação efetivada entre o que se pede nos documentos oficiais e o que de fato é trabalhado em sala de aula.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

Entre todas as conquistas do homem, a linguagem é a que mais contribuiu para fazer dele um ser humano de fato.

[...]

Ela permite considerar “o outro” como lugar de interlocução, assegurando todas as práticas discursivas e sociais. Pela linguagem, cada um de nós consagra a essência do ser humano, em um constante vir a ser, integrado à condição de “habitantes de um mundo [...]

(COLELLO, 2007, P. 18)

O ponto central da pesquisa tem como base reflexões sobre língua, interação e ensino, mediante princípios teóricos ligados aos estudos do sociointeracionismo e gêneros textuais discursivos.

As análises dos dados desta pesquisa demonstram que as atividades que incentivam a participação do aprendiz e sua inclusão nas discussões de sala de aula, promovem uma maior integração professor/aluno e escrevente/leitor.

Os dados obtidos nesta investigação apontam, no entanto, que nas escolas ainda encontram-se prática de atividades que não consideram as condições do texto escrito, em particular a definição de objetivos claros e de interlocutores, como partes essenciais ao processo de produção textual, ou seja, o uso de redações escolares ainda faz-se presente nas salas de aulas.

Visando ao favorecimento da revisão dos conceitos e práticas educativas do ensino de textos escritos, este capítulo propõe reforçar o objetivo geral desta pesquisa: *investigar se no trabalho com os gêneros textuais os alunos fazem um maior uso de marcas de interatividade do que nas produções de redação escolar*, descrevendo e analisando dados coletados.

3.1 ESTUDO COMPARATIVO

3.1.1. Quadros comparativos-expositivos

Os quadros³⁴serão dispostos obedecendo às seguintes condições: Q1– Esclarecer os sujeitos participantes e os gêneros trabalhados, Q2 – Demonstrar a presença de marcas de interatividade em trechos dos textos analisados, Q3 – Relacionar as concepções de linguagem, aos documentos oficiais e aos enunciados trabalhados pelo professor em sala de aula, Q4 – analisar, comparando, concepções de linguagem, o trabalho com gêneros, o enunciado e as marcas de interatividade.

Esclarece-se a parte de nomenclatura. Para fins desta pesquisa, “T”, equivale a texto produzido (produção ou redação escolar) e “S” equivale a sujeito produtor do texto elaborado, desta forma, T1 equivale a “texto 1” , S1, a “sujeito 1”, T2, a “Texto 2, S2, a “sujeito 2” e assim sucessivamente.

QUADRO1
IDENTIFICAÇÃO DOS GÊNEROS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

| GÊNERO | PARTICIPANTES |
|---|---|
| Música (T1) | S1 |
| Relato de experiência vivida (T2) | S2 |
| Relato de experiência pessoal (T3) | S3 |
| Artigo informativo (T4, T5, T6, T7, T8) | S4, S5, S6, S7, S8 |
| Narrativa de ficção (T9) | S9 |
| Entrevista (T10,T11, T12, T13, T14,) | S10, S11, S12, S13, S14 |
| Bilhete (T15, T16, T17) | S15, S16, S17 |
| Poeminha (T 18) | S18 |
| Texto de opinião (T 19) | S19 |
| Discussão dirigida | S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 |

³⁴ Doravante Q1,Q2, Q3 e Q4, respectivamente.

COMENTÁRIOS

Inicialmente lembra-se que apesar de T9 e T1 terem sido escritos pelo mesmo sujeito, em situações diferentes, para efeito comparativo e por serem textos pertencentes a gêneros textuais diferentes considera-se S9 e S1, respectivamente, para fins desta análise.

A análise do Q1 leva a suposição de que a predominância do trabalho docente é pautada no uso dos gêneros discursivos, visto que, dos 19 gêneros analisados apenas a “narrativa de ficção” não se encaixa como gênero discursivo conforme estudos de Bakhtin (2006; 2011).

O uso dos gêneros discursivos no trabalho docente, insere os métodos do professor ligado a esta pesquisa, dentro da perspectiva sociointeracionista da linguagem mencionada por Bronckart (1999; 2006).

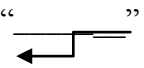
Ao gênero “discussão dirigida”, último item desse quadro, coube a responsabilidade do desenvolvimento oral do aprendiz, feito em forma de debate, após coleta de dados escritos, com grande parte dos sujeitos participantes, exceto pelos S15, S16, S17 e S18 onde não foi constatado o uso do trabalho oral³⁵, averiguado através do enunciado 6 (*Produza um bilhete para um amigo demonstrando a sua feição por ele/a*), exposto em Q3.

QUADRO 2
IDENTIFICAÇÃO DAS MARCAS DE INTERATIVIDADE NAS PRODUÇÕES ESCRITAS

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|--------|--|---------|--|
| Música | “A lama da maré ela nunca me fez mal” “A lama da maré é o que traz o meu sustento.” | S1 | Ocorre neste ponto o uso do elemento “anafórico” quando S1 retoma “a lama da maré”, com o pronome “ela” se considerarmos a inferência, relativa à moradia e ao “sustento” do autor podemos falar também em elementos “dêiticos”. |

³⁵ Nessa pesquisa, considera-se “trabalho oral” discussões, debates, apresentações, exceto explicações teóricas sem a participação do educando.

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|------------------------------|--|---------|--|
| Relato de experiência vivida | <p>“ ele saiu com os colegas dele que eram Mama, Kássio, Marcone, Vadinho, Rafael,...”</p> <p>“Quando eles chegou no Pina ficou bebendo com os amigos dele, que eles mesmo se chamavam de comparsas”</p> | S2 | Os elementos citados por S2 interagem com o leitor, que é morador do bairro, e logo identifica quem são os sujeitos mencionados, promovendo a interação. |

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|-------------------------------|---|---------|--|
| Relato de experiência pessoal | <p>“se você vacila você morre”, “si a dona vê quem roubou o objeto dela vai saber que está comigo”, “por que eu mato ele? porque ele roubou na favela e ainda por cima a dona do objeto era trabalhadeira”</p> <p style="text-align: center;">  </p> <p>(Traço encontrado no título, sublinhando o nome)</p> | S3 | Aqui há vários momentos de interatividade: primeiramente com o uso do pronome “você”, depois com o nome “dona” (elemento extratextual), com a pergunta e com o pronome pessoal “ele”. Ainda poderíamos trabalhar com indícios de autoria que o escrevente utiliza para demonstrar sua marca no texto, o traço no título abaixo do nome, como uma marca de interação entre escrevente/leitor. |

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|--------|------------------------------|---------|------------------------------------|
| Artigo | (T4) “como estamos no século | S4 | Os T4, T5 T6, T7e T8 demonstram as |

| | | | |
|-------------|--|---|--|
| informativo | <p>XXI e as coisas estão muito evoluidas, os filhos para fazer marmelagens”,</p> <p>(T5) “a tecnologia é muito boa para a humanidade? Pois nos ajuda a sermos mais práticos”,</p> <p>(T6) “Para muitas pessoas o telefone é muito útil... Exemplo: você pode”,</p> <p>(T7) “Tecnologia: Bom ou ruim para a humanidade?” “Hoje em dia... A tecnologia”</p> <p>(T8) “* * * * * <u>O MUNDO DA TECNOLOGIA</u> * * * * *”</p> <p>“ A INTERNET É UMA FERRAMENTA TECNOLÓGICA IMPORTANTE PARA HUMANIDADE”. Sem a internet não somos nada...”</p> | <p>S5</p> <p>S6</p> <p>S7</p> <p>S8</p> | <p>seguintes marcas de interatividade:</p> <p>a) Os S4 e S5 usam o pronome na 1ª pessoa do plural, com o sujeito oculto, caracterizando intercomunicação.</p> <p>b) O pronome “você”, utilizado por S6, pode ser entendido como elemento de referência ao termo “muitas pessoas”.</p> <p>c) o nome “exemplo” e o termo “Tecnologia; Bom ou ruim para a humanidade?” foram propositadamente destacado em S6 e S7, respectivamente, para chamar a atenção do leitor.</p> <p>d) O uso das iniciais maiúsculas, presentes em S7 sugerem que o escritor quis chamar a atenção do leitor.</p> <p>e) O S8 usou vários instrumentos para demonstrar interatividade: escreveu o texto em verde, cor diferente do que normalmente é utilizado em produções textuais, destacou o título de azul, fez desenhos no início do texto e usou letra de forma para escrever a frase inicial do texto .</p> |
|-------------|--|---|--|

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|---------------------|---|---------|---------------------------------|
| Narrativa de ficção | “Frankenstein não é o nome do monstro, mas de seu criador | S9 | Não há marcas de interatividade |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | franksteim e um cientista que quer recriar vida humana em seu laboratório.” ³⁶ | | aparente, visto que parece não ter havido o entendimento do enunciado por parte do aluno. |
|--|---|--|---|

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|------------|--|---|---|
| Entrevista | (T 10) “Conheço sim. Eu mesma já passei”, (T11) “eu sou uma das pessoas que passa necessidade”, “ser eu não passasse necessidade eu adoraria muito de aguda minha grande amiga pena que nós duas passamos a mesma necessidade juntas”, Eu mesma já ouvi falar e adorei, porque sei que existiu alguém quer se importou conosco” (T 12) “sim na minha comunidade vejo gente pede dinheiro pra comprar comida mas algumas pessoas mentem...” | S10 S11 S12 S13 S14 | Neste gênero a interação ocorre a todo momento, visto que ela se deu face a face. Na escrita as marcas de interatividade se fazem presentes quando o entrevistado se envolve na pergunta e expõe sua necessidade para o entrevistador, quando referem-se a sua comunidade, ou ainda ao relatarem que “gostaram de saber da existência de alguém que se importou com ele.” |

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|---------|---------|---------------------------|--|
| Bilhete | (T 15) | S15 S16 S17 | Os T15 T16, T17 e T18 foram todos marcados com grandes marcas de interatividade como riscos por cima das letra (T15), O “V” maiúsculo (T17), |

³⁶ Redação escolar – não foram encontradas marcas nesse recorte ou em outras partes desse texto.

| | | | |
|--|---|--|--|
| |  <p>(te adoramos muito e queremos que você seja muito feliz nesta vida. muita paz e amor)</p>  <p>(nós te amamos muito, esperamos que este ano possamos aprender mais com a senhora)</p> <p>(T16) “Você é uma ótima professora... te “dollo”³⁷ de todo meu ♥ viu professora....”</p> <p>(T 17) “quando era pequena aprender o “abc” agora que sou grande aprender amar\ ocê”</p> | | <p>símbolos para representar palavras como o coração (T 16), utilização de desenhos como o coração (T15) e as cores das letras (T17) em uma clara demonstração de que o escritor desejou interagir com o leitor a quem se destina o texto.</p> |
|--|---|--|--|

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|----------|--|---------|---|
| Poeminha | “ só não te dou uma rosa porque tem espinho Mas te dou meu coração Com amor e carinho” | S 18 | O pronome “te” faz referência imediata ao interlocutor (professor), destinatário do texto |

³⁷ “ te adoro”

| GÊNERO | RECORTE | SUJEITO | OBSERVAÇÕES |
|------------------|--|---------|---|
| Texto de opinião | <p>“O desenvolvimento da internet para a sociedade é bom?”</p> <p>“a internet é usada para trabalhar e etc. na minha opinião sociedade pois grande parte do mundo precisa dela.”</p> <p>“Algumas pessoas dizem que não ajuda, mas é porque não sabem usar”</p> | S19 | <p>O T19, apresenta problema de coesão, o que não é objeto desta análise, e poucas marcas de interatividade :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na referência às pessoas (benefícios da internet na vida de cada um). 2. No próprio título, quando remete-se ao leitor fazendo uma pergunta. <p>Informa-se que o autor também atingiu parcialmente a proposta sugerida que era produzir um texto argumentativo.</p> |

COMENTÁRIO

Respalhada na ideia de Marcuschi (2002, p.35) de que, na escrita, “marcas ou indícios que sugerem uma relação direta e intencional do autor com o suposto leitor, [...] se manifestam como um tipo de envolvimento interpessoal e pode apresentar-se de diferentes formas, com intensidade variada nos diversos gêneros textuais”, no quadro 2, as marcas de interatividade surgidas nas produções escritas com os gêneros “música”, “Relato de experiência vivida”, “Relato de experiência pessoal”, “Artigo informativo”, “Entrevista”, “Bilhete”, o “Texto de opinião” (menos nesse texto, e mais nos outros), e o “poemeinha”, sugerem que escrevente e leitor interagem mais em diversos pontos da comunicação escrita com trabalhos que envolvem as produções textuais, do que com as redações escolares, conforme esclarece a fig. 5

| REDAÇÃO ESCOLAR | PRODUÇÃO TEXTUAL | MARCAS QUE SUGEREM INTERAÇÃO |
|--|--|--|
| <p>Não foram encontradas marcas nos textos produzidos que confirmassem relações do escritor/leitor inseridos em um contexto</p> | <p>T1 – “A lama da maré é o que traz o meu sustento.” T2 - “Quando eles chegou no Pina” T3 – “porque ele roubou na favela” T12 “na minha comunidade”</p> | <p>Os elementos “lama” e “meu” O elemento “Pina” O elemento “favela” O elemento “comunidade”</p> |
| <p>Não foram encontrados indícios que indicassem interação como marcas de fala na escrita, uso de verbos ou pronomes na 1ª pessoa do plural ou ainda elementos dêiticos.</p> | <p>T3 – “se eu vendo maconha, se você vem com outra coisa roubada, si [se] a dona vê quem roubou o objeto dela” T4 – “como estamos no século XII” T8 – “Só não te dou uma rosa porque tem espinho...” T16 – “você é uma ótima professora” T19 – “O desenvolvimento da internet para a sociedade é bom?”</p> | <p>Os pronomes “você” e “dela” e o substantivo “dona” O verbo “estamos” utilizado na 1ª pessoa do plural O uso do pronome “te” O pronome “você” A presença da pergunta enquanto elemento de interação.</p> |
| <p>O uso de perguntas foi encontrado em apenas uma redação escolar. T19 – o desenvolvimento da internet para a sociedade é bom?</p> | <p>T3 – “por que eu mato ele?” T4 - “como os pais vão obter controle e localização se o celular é uma porta de comunicação?” T7 – Tecnologia: Bom ou ruim para a humanidade?”</p> | <p>As próprias perguntas são consideradas elementos de interação.</p> |

Figura 5 – Demonstração de aspectos das redações escolares e produções textuais que sugerem marcas de interatividade

A análise dos textos realizada no Q2, ratificada na fig. 5, demonstra ainda que a interação envolvendo escritor/leitor e o contexto facilita:

- a. A própria escrita/produção textual, para exemplificar, compare-se os trechos dos os dos T1, T5, T10, T15 e T16 aos do T19;
- b. A interação entre os participantes do processo de comunicação, considerando-se, por exemplo, T3, T17e T12;
- c. Um melhor desenvolvimento vocabular na produção do texto escrito (linguagem fácil e acessível) melhor visualizado em T5.
- d. Menos equívocos, no que se refere à escrita das palavras, questão relacionada ao item “a” deste comentário.
- e. Maior fluidez dos sujeitos em expressar ideias concatenadas nas produções escritas em comparação às redações escolares, sendo essas, menores e com mais problemas de inadequações em relação à escrita das palavras (demonstrado nas comparações realizadas no item “a” e na fig. 5).

Essa fluidez é motivada por três importantes aspectos:

- As produções são referentes a vivências dos alunos (trabalho com o gênero música, a entrevista, o relato de experiência vivida e o relato de experiência pessoal);
- Os sujeitos escrevem com uma finalidade especificada para cada trabalho com gênero;
- A proximidade do escritor com o seu leitor (caso dos bilhetes).

No gênero “música”, por exemplo, nota-se as marcas de interatividade pela presença de elementos anafóricos e dêiticos, já no “relato de experiência vivida” os dados contidos na fig.5, demonstram que a interação ocorre pela inserção do autor no ambiente do leitor: o bairro do Pina.

O uso do elemento “você” pelo S3 no gênero "relato de experiência pessoal", marca a presença de indícios de interatividade, porque constitui uma forma linguística que subentende um diálogo entre produtor e leitor, conforme explica Marcuschi (2002, p.35) “indícios de interatividade serão constituídos por formas linguísticas que subentendem a presença de um leitor ao qual o escrevente está se referindo”.

Os produtores do “artigo informativo” dialogam com o leitor basicamente de três maneiras:

- a) usando o sujeito oculto “nós”, identificado pela desinência verbal, nesse caso, há indícios da interrelação direta do escritor com seu destinatário, b) através de perguntas e c) destaques

elaborados propositalmente para chamar a atenção de quem lê, como grifos em nomes e o uso das letras maiúsculas.

As análises do Q2, demonstram ainda que as marcas de interatividade encontram-se mais acentuadas nos gêneros “bilhete” e “poeminha”, onde, o autor, além de usar o pronome “te” (T15, T16) como marcador dialogal, ainda utiliza-se de recursos como “desenhos” (o coração (T16)) e o “V” (você) desenhado (T17) e destaques de palavras ou trechos do texto (“dollo” (T16)), aproximando-se do quadro que demonstra o *continuum* fala-escrita proposto por Marcuschi (2002)³⁸, em outras palavras, “o escrevente tem um leitor em mente com o qual ele dialoga” sempre (MARCUSCHI, 2002, p. 41).

Assim, considerando que nos trabalho com os gêneros textuais em uso o processo de interação escritor/leitor apresenta-se mais marcado pelos usos de elementos que sugerem interatividade entre os pares do ato de comunicação, conforme expresso nas análises demonstradas neste item e na fig.5, ratifica-se a hipótese desta investigação de que o uso de marcas de interatividade em atividades com os gêneros textuais é um dos méritos do trabalho com os gêneros discursivos, o qual promove o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de produção textual e interação social, trazendo como consequência, para o aprendiz, a adequação ao funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

Dessa forma, chega-se ao entendimento de que os gêneros textuais discursivos motivam relações de interação em atos de comunicação oral ou escrito, sendo assim, devem ser inseridos nos contextos escolares conforme orientações de documentos oficiais e em conformidade com a aplicação de práticas pedagógicas que considerem o contexto social relevante às interações humanas, ou seja, deve-se considerar a visão sóciointeracionista da língua, o que será discutido nas análises do Q3.

QUADRO 3 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE GÊNEROS EM DOCUMENTOS OFICIAIS E O TRABALHO DE SALA

| | | | | |
|-------------------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------|
| LDB ³⁹ | PCN ⁴⁰ | PPRMER ⁴¹ | PMECSA ⁴² | ENUNCIADOS DOS |
|-------------------|-------------------|----------------------|----------------------|----------------|

³⁸ Demonstrado na Fig. 2 deste trabalho

³⁹ LDB - 9.394/96

⁴⁰ PCN – Terceiros e quartos ciclos (1998, p. 45)

⁴¹ PPRMER (2002, p. 10, 12)

⁴² PMECSA (2011, p.25, 27) - Lei 2782/2011

| | | | | TRABALHOS |
|--|--|--|---|---|
| <p>➤ Base pragmática.</p> <p>➤ Evidencia, em seu Art. 9º, inciso I que a União tem por incumbência “elaborar o Plano Nacional de Educação”, mas em colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios.</p> <p>➤ Art. 9º, inciso IV, volta a indicar a participação dos “Estados, Distrito Federal e municípios” no estabelecimento das “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio” que</p> | <p>➤ Incentiva a mudança da perspectiva estruturalista da língua para a sociointeracionista.</p> <p>➤ Pretende criar condições favoráveis na escola, que permitam aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.</p> <p>➤ Sugere que o ensino de língua portuguesa deve levar em consideração as práticas sócias de linguagem.</p> <p>➤ Considera que os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transforman-</p> | <p>➤ Abraça a visão sociointeracionista da língua.</p> <p>➤ A área de linguagens, códigos e suas tecnologias ressalta a importância que a articulação das linguagens busca estabelecer através das diversas relações entre as formas de expressão e de comunicação, a construção dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades de conhecer o mundo;</p> <p>➤ Objetivo geral – possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos</p> | <p>➤ Abraça a visão sociointeracionista da língua.</p> <p>➤ Garante, no que se refere ao Ensino Fundamental, o direito do educando ao desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo .</p> <p>➤ As escolas da rede municipal vivenciam programas e projetos, oferecendo aos alunos oportunidades, [...] possibilitando a formação de estudantes leitores e escritores.</p> | <p>(T1) Enunciado 1 – Após discussão sobre o tema, produza uma música cujo tema esteja ligado a questão da “preservação do meio ambiente”. Traga o texto para discussão em sala e lembre-se: ela será enviada ao festival de música da prefeitura.</p> <p>(T2 e T3) Enunciado 2 – Você estudou um pouco sobre o gênero “relato de experiência”. Relembre as características do gênero e escreva um texto relatando um episódio baseado em fatos verdadeiros presenciados por você ou não.</p> <p>(T4, T5, T6, T7, T8) Enunciado 3 – Baseado nas pesquisas realizadas e discutidas em sala, produza um “artigo informativo” cuja temática é “Tecnologia”. Você poderá escolher um item tecnológico (telefone celular ou internet, por exemplo) e escrever se, em sua opinião, o aparecimento deste produto foi bom ou ruim para a humanidade. Não se esqueça de colocar um título no seu texto.</p> <p>(T9) Enunciado 4 – Escreva um texto sobre um dos monstros estudados. Explique o que mais lhe agradou nele, o que desagradou, o que descobriu de novo e o que você já sabia.</p> <p>Lembre-se: seu texto deve ter início, meio, fim e um título.</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| <p>nortearão “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.</p> <p>➤ No Art. 12 incube-se aos “estabelecimentos de ensino, a elaboração e execução de sua proposta pedagógica (inciso I).</p> <p>➤ No Art. 14 a lei propõe que haja a participação do profissional da educação na elaboração do “projeto pedagógico da escola” (inciso I).</p> | <p>do-os em exigem próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro.</p> <p>➤ Coloca que é nas práticas sociais, em situações linguisticamente significativas, que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem.</p> <p>➤ Compreende que tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos.</p> | <p>sociais com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor.</p> <p>➤ A língua estabelece processos de interação entre sujeitos nos quais, como interlocutores, vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas linguísticas.</p> | | <p>(T10, T11, T12, T13, T14,) Enunciado 5 - A partir do tema “Geografia da fome – um retrato da nossa realidade” e das perguntas elaboradas em sala sobre o trabalho de Josué de Castro, entreviste pessoas da comunidade e traga os resultados para serem discutidos em sala.</p> <p>(T15, T16, T17 e T 18) Enunciado 6 – Produza um bilhete para um amigo demonstrando sua afeição por ele (a).</p> <p>(T19) Enunciado 7 - Produza um “texto de opinião” escrevendo sobre o desenvolvimento da internet. Argumente se é bom ou ruim a existência desse elemento para a sociedade. Lembre-se que haverá um debate oral, após a entrega do texto.</p> |
|--|---|--|--|--|

COMENTÁRIO

A análise dos enunciados trabalhados, propostos no Q3, demonstra que na didática utilizada em sala de aula, apesar de incentivar a mudança da prática estruturalista da língua para o interacionismo sociodiscursivo, em conformidade com Bronckart (1999) e sugira que o ensino da

língua portuguesa deve levar em consideração as práticas sociais de linguagem conforme indicações dos PCN (1998), ainda encontra-se a utilização da redação escolar. Fato observado no enunciado 4:

“Enunciado 4

Escreva um texto sobre um dos monstros estudados. Explique o que mais lhe agradou nele, o que desagradou, o que descobriu de novo e o que você já sabia.

Lembre-se: seu texto deve ter início, meio, fim e um título.”

(Enunciado proposto pelo professor da E1 e E2)

A presença da proposta de trabalho que envolve a “redação escolar” está marcada principalmente por não levar em conta a discussão da produção em sala, o que faz com que o processo de interação fique comprometido e o “texto” seja visto como uma “unidade de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (do ponto de vista da ação ou da comunicação. (BRONCKART,1997, p.75)), o que nos leva a pensar muito mais na elaboração de tipologias do que nas produções textuais.

Contudo, à medida que se leva em conta os conceitos de enunciado concreto e de textos tais como postulados por Bakhtin (2006), ao invés da consideração de tipos de textos apenas, pode-se pensar na eleição do conceito bakhtiniano de “gêneros do discurso” como norteador de análises e como um dos objetos de ensino/aprendizagem escolar, que é o que vem sendo feito no Brasil, desde a década de 1980 ⁴³.

Acredita-se, ainda, a partir dos mesmos estudos de Bakhtin (2006), que tudo se insere em conjuntos de textos que existe ao redor do leitor e do produtor, com isso, nota-se pela análise dos enunciados do Q3, que as relações dialógicas se fazem presentes nas propostas de trabalhos de sala em grande parte das produções analisadas por esta pesquisa. Como exemplo, cita-se o “enunciado 5” que propõe aos aprendizes (S10, S11, S12, S13 e S14) o trabalho com o gênero “entrevista”, onde há a interação face a face entre interlocutores do processo de comunicação.

⁴³ Cf. E.Marcuschi (2010)

Enunciado 5

A partir do tema “Geografia da fome – um retrato da nossa realidade” e das perguntas elaboradas em sala sobre o trabalho de Josué de Castro, entreviste pessoas da comunidade e traga os resultados para serem discutidos em sala.

(Enunciado proposto pelo professor da E1 e E2)

A preocupação com o retorno do trabalho à sala de aula é nítida, no enunciado 5, já que a proposta de discussão em sala aparece claramente descrita (*traga os resultados para serem discutidos em sala*), o que caracteriza uma mudança na abordagem metodológica docente, na qual a preocupação com a discussão dos resultados obtidos, com os aprendizes, bem como a interrelação entre produtores/entrevistados (pertencentes a mesma comunidade), comprovam a existência das interações dialógicas.

A análise realizada no “enunciado 1”, produzido pelo S1, ratifica também, essa mudança metodológica docente, pois nota-se que o trabalho de produção textual passa a considerar “contextos de produção” o que está em acordo com a ideia dos PCN (1998, p. 40) que considera que as possibilidades de aprendizagem apresentam estreita “relação com os usos efetivos da linguagem socialmente construídos nas múltiplas práticas discursivas”:




Enunciado 1

Após discussão sobre o tema, produza uma música cujo tema esteja ligado à questão da “preservação do meio ambiente”. Traga o texto para discussão em sala e lembre-se: ela será enviada ao festival de música da prefeitura.

(Enunciado proposto pelo professor da E1 e 2)

Portanto, na análise do Q3, constata-se que alguns enunciados trabalhados em sala encontram-se de acordo com o que dizem os documentos oficiais da PPRMER (Recife) e PMECSA (Cabo de Santo Agostinho), os quais propõem a adoção da visão sociointeracionista da língua em conformidade com Bronckart (1999) e com Bakhtin (2006; 2011), ou seja, sugerem que as diversas expressões entre formas de comunicação e construção do conhecimento dos alunos possam contemplar as possibilidades de conhecimento do mundo.

QUADRO 4
CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, TRABALHO COM GÊNEROS E MARCAS DE INTERATIVIDADE

| CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM ⁴⁴ | TRABALHO COM GÊNEROS | ENUNCIADO | MARCAS DE INTERATIVIDADE |
|--|--|---|--|
| <p>1. Representação do pensamento  Preocupação da língua como sistema independente, sujeito excluído da linguagem (Kristeva, 1969:151-152).</p> | ----- | ----- | ----- |
| <p>2. Instrumento de comunicação  A língua é vista como “sistema estável e imutável”¹ de formas lingüísticas (cf. Koch & Fávero, 1983).</p> | Narrativa de ficção, e texto de opinião. | Enunciados 4 e 7, trabalho com o T9 e T19, respectivamente. | <p>No T9 não foi identificadas marcas de interatividade.</p> <p>No T19 identifica-se poucas marcas de interatividade conforme o exposto no Q2, no item “gênero – texto de opinião”</p> |
| <p>3. Forma de interação  São destacados o sujeito e as condições específicas de produção dos enunciados, e o texto passa a ser visto como “unidade interacional e</p> | Música, relato de experiência vivida, relato de experiência pessoal, artigo informativo, entrevista, | Enunciados: 1 (T1), 2 (T2, T3), 3 (T4, T5, T6, T7, T8), 5 (T9, T10, | As marcas de interatividade deste grupo foram melhores especificadas no Q2 |

⁴⁴ Definições retiradas de AGUIAR, M. Ana. *O estudo da linguagem: interdisciplinar ou transdisciplinar?*, material de aula do Mestrado de ciência da linguagem/2011

| | | | |
|---|--|-------------------------------------|--|
| dialógica”, refletindo a realidade concreta da língua | bilhete, poeminha e as discussões dirigidas. | T11,T12,T13, T14), 6 (T15,16,17,18) | e basicamente são demonstrado pela interação do escrevente com o leitor, o contexto no qual estão inseridos, o uso do pronome pessoal em 1ª pessoa com o sujeito oculto, o elemento “você” e desenhos ou destaques de letras (negrito e riscos). |
|---|--|-------------------------------------|--|

COMENTÁRIOS

A análise do Q4 reforça a visão de um trabalho pedagógico centrado no uso de produções textuais e não apenas de redações escolares onde a língua é tomada como lugar de interação social e os falantes se tornam sujeitos.

Ratifica-se a ideia de que no trabalho com os gêneros textuais os alunos fazem um maior uso de marcas de interatividade do que nas produções de redação escolar, visto que, a concentração maior de marcas de interatividade encontra-se na terceira forma de concepção da linguagem, a “forma interacional”, isto é, aquela concepção que considera o texto como “uma forma de interação”.

Assim, constata-se que incentivar discussões que levem o texto a ser trabalhado como “unidade de ensino”, promovem o processo interacional do aprendiz.

Se considerarmos o ponto de vista acerca das três concepções de linguagem propostas pela literatura, Aguiar (2011), conforme demonstrada por Geraldi (2003), que explica que “*grosso modo* correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos: a gramática tradicional, o estruturalismo[...] e a linguística da enunciação, nota-se pela análise do Q4, a revelação de que as produções textuais que consideram mais, os tópicos relacionados à gramática tradicional e ao estruturalismo estão diminuindo, dando lugar às produções trabalhadas com os processos enunciativos, apesar de ainda haver trabalhos (Enunciado 4), nas escolas, que consideram a visão estrutural como foco do ensino de língua materna.

COMENTÁRIOS GERAIS

Sabe-se que o trabalho com a modalidade oral, conforme Schneuwly e Dolz (2010) constitui um dos grandes objetivos do ensino fundamental. Entretanto, a análise dos Q1, Q2, Q3, e Q4, mostra que em algumas propostas pedagógicas, a modalidade oral foi pouco utilizada, caso em que se inserem S9 e S19 (conforme enunciados 4 e 7, do Q3), fato ocorrido, em virtude do método de trabalho em sala de aula do professor participante parecer enfatizar mais a modalidade escrita.

A análise dos enunciados 4 e 7, demonstra que, na perspectiva de trabalho em sala de aula, com os S9 e S19, o processo de interação fica visivelmente comprometido, visto que, ou não ocorre ou dá-se de forma em que oralidade e escrita são trabalhadas isoladamente, o que dificulta o próprio trabalho com a produção escrita para o educando, fazendo com que cometam alguns deslizes em relação aos procedimentos linguísticos, gramaticais e até mesmo de coerência textual conforme expresso no exemplo extraído do T19:

“ A internet vem se desenvolvendo muito rápido e várias pessoas que não tinha acesso agora têm, a internet é usada para trabalhar e etc. na minha opinião sociedade pois grande parte do mundo precisa dela..... Aumentando o sucesso da internet ajuda estudantes em trabalhos, pesquisas, etc.. várias pessoas trabalham usando a internet muitas pessoas deixam o tráfego por causa dela é o maior informante do mundo.. hoje existe lan houses em todos os lugares do mundo.O governo gastou muito dinheiro.”

(Trecho extraído do texto escrito pelo S19, da E2)

Tal procedimento (problemas de coerência), caracteriza um processo de formatação, onde foi priorizado que o aluno escrevesse dentro de um gênero formatado (o gênero trabalhado pelo professor era um “ texto de opinião”), mas pouco trabalhado em termos dos fatores pragmáticos de textualidade (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade) deixando de lado o “para que”, “para quem” e “por que” se escreve.

No T19, há a produção da redação escolar, já que o aluno escreve o texto para só então lê-lo ou discuti-lo com sua turma (conforme enunciado 7 – quadro 3). Entende-se, que deve ocorrer

exatamente o contrário para que o ciclo autor/contexto/leitor/contexto/texto esteja completo e ocorra o processo de interação entre os participantes, ou seja, o trabalho com a oralidade deve “ter em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, P. 103) e ser entendido como estando em constante envolvimento com as práticas que envolvam o letramento, afinal ao falarmos fornecemos informações ao outro, “agimos linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema finalidade)” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010, P. 116) para além dos conteúdos que estamos tentando transmitir fornecemos informações sobre nossa identidade social.

No T9, ocorre algo semelhante, com a predominância da tipologia narrativa, o S9 parece permanecer isolado do processo de comunicação (exceto pelo uso das palavras “argh!” e “blargh!”), visto que as marcas que justificam a interrelação são mínimas.

“Frankenstein não é nome de monstro, mas de seu criador Frankenstein e um cientista que quer recriar vida humana em seu laboratório. Ele junta parte de pessoas mortas Costura aqui e ali, com uma fosa horível e alguns parafusos a menos...”

(Trecho extraído do texto escrito pelo S9, da E1)

Nessas condições de trabalho percebe-se que houve grande prejuízo ao processo de interação entre os participantes do ato de comunicação, já que em ambos os textos encontram-se poucas marcas de interatividade ou, a ausência delas.

Percepção demarcada pela comparação entre os T9 e T1, produzidos pelo mesmo sujeito, nota-se claramente uma evolução ocorrida no processo de interrelação, ao mudar-se o enunciado de “Escreva um texto sobre um dos monstros estudados...”, para “Após discussão sobre o tema, produza uma música...”

*“ O homem que era o Rei do manguezal
O homem que era o Rei do mangubeat
O homem que era o rei da natureza Chico Science está
aqui
A lama da maré ela nunca me fez mal*

[...]

A lama da maré é que traz o meu sustento”

(Trecho extraído do texto escrito pelo S1, da E1)

Percebe-se a interação clara entre o escrevente e seu meio, quando o autor escreve que “*A lama da maré ela nunca me fez mal*”, o pronome “ela” dá essa referência.

No entanto, a insistência em trabalhar-se com enunciados como o de número 4, do Q3, leva a constatação de que ainda há, na escola, uma visão estruturalista em relação às modalidades de uso da língua, isso nos leva a reforçar a ideia de que didáticas de salas de aulas que envolvem oralidade e escrita ainda podem estar sendo realizadas de forma dicotômica

Observa-se ainda que as duas escolas abraçam uma visão sociointeracionista da língua, conforme exposto no Q3, e em seus planos e propostas para a educação visam apoiar meios de trabalhos pedagógicos que estabeleçam processos de interação entre os sujeitos (PPRMER, 2002) e que tenham as práticas sociais inseridas no ambiente escolar através das práticas de programas e projetos que ofereçam aos alunos “oportunidades, [...] possibilitando a formação de estudantes [...]escritores” (PMECSA, 2011, p. 27)

No que se refere ao Q3, ainda, percebe-se a ausência das instituições em demonstrarem os PPP⁴⁵, os quais, foram nas duas escolas mencionados verbalmente, porém não ficaram em disponibilidade para esta pesquisa.

Pela análise geral dos gêneros textuais trabalhados, dos enunciados propostos e apoiados pelos documentos oficiais, pode-se afirmar que o trabalho do docente, realizado em E1 e E2 é pautado no interacionismo sociodiscursivo, com uma visão básica da linguagem em uso, contudo, o docente desenvolve melhor sua prática na E2 por trabalhar a mais tempo com a turma selecionada.

3.1.2. Marcas ou indícios de representações interativas na produção escrita

Marcuschi (2002, p. 35) explica que “interatividade é o movimento típico do escrevente direcionado a um leitor pretendido”, conceito adotado por esta pesquisa. Esse

⁴⁵ Projetos Políticos Pedagógicos

movimento sugere alguns indícios, ou marcas, constituídos por expressões ou formas linguísticas que indicam a presença de um leitor para o escritor. Tais indícios, podem representar como a interatividade se manifesta na escrita. Eles aparecem em trechos dos textos analisados por esta pesquisa, utilizados como parâmetros para a análise realizada:

1. Indícios de orientação direta para um leitor determinado.

(Referência ao leitor)

2. Indícios de premonição para leitores definidos.

(Encadeamento de elementos que constroem um ciclo completo em que o escrevente envolve seu interlocutor diretamente na construção do argumento)

3. Indícios de suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento.

(O escrevente tem em mente um leitor com o qual ele dialoga)

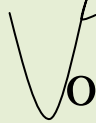

4. Indícios da fala de um interlocutor com o qual dialoga .

(Apresentação da opinião de alguém e então endossamento ou crítica com a retomada de alguns argumentos.)

5. Indícios de oferta de orientação e seletividade.

(Uso de dêiticos textuais, notas de pé de página, etc)

O quadro 5 demonstra a presença desses indícios em trechos das produções escritas analisadas que sugerem a presença do leitor para o escritor, vistos através dos recursos interativos aqui tomados como pistas de contextualização conforme Gumperz (1998), as quais foram estudadas no item 1.2.1.

| INDÍCIOS | PISTAS DE INTERAÇÃO | TRECHOS DAS PRODUÇÕES |
|--|--|--|
| 1. Orientação direta para o leitor | Linguística- o tamanho da letra, usada visivelmente para chamar a atenção do leitor. Prosódico – o sinal de pontuação (exclamação) | T 17 –  Você é uma dessas borboletas. THAU! [tchau]” |
| 2. premonição para leitores definidos | Linguística – uso de elemento anafórico. Linguística - marca do autor (traço abaixo do nome), uso da informalidade, uso do elemento dêitico. Paralinguístico – letra de forma no meio do texto | T1 – “A lama da maré ela nunca me fez mal/ A lama da maré a natureza e o manguezal” T3 – “A história do xxxxxxx ⁴⁶ ”  “vida na favela é assim [...] se você vacila você morre” “si a dona vê quem roubou o obijeto [objeto] dela” T 8 – “conhecer pessoas diferentes, programas on line, fais [fazer] vídeos, ver programas que gosta [gostamos], NA INTERNET DA [até] PRA FAZER COMPRAS.” |
| 3. Suposição de partilhamento ou de convite ao partilhamento | Prosódica - ritmo | T15 -  Siga empre orrindo |
| 4. Fala de um interlocutor | Paralinguística – marcador de | T 13 - “Para você o que |

⁴⁶ Nome do autor preservado

| | | |
|----------------------------------|--------------------------------|---|
| com o qual dialoga | tempo de fala | significa [<i>significa</i>] a fome? Resposta: Bem, a fome significa” |
| 5. Oferta de orientação seletiva | Linguística – o uso do dêitico | T3 - “se ela vem na minha porta cobrar eu vou entregar e vou matar a pessoa que roubou o objeto [<i>objeto</i>] dela” |

Quadro 5 – Indícios de representações interativas e pistas de contextualizações

Os estudos comparativos observados no Q5 reforçam a ideia expressas por Schneuwly & Dolz (1997), vista no item 1.1.1, de que a inclusão do contexto nos estudos com os gêneros propõe aceitá-los como *parte integrante da comunicação, articulado às práticas sociais de sala de aula*, o que leva a retomada do pensamento de que no trabalho com os gêneros discursivos as marcas de interatividade sugerem interligação entre os atores do processo comunicativo.

Outras análises, mais detalhadas, das produções textuais, ratificam essa retomada de pensamentos. Vejamos nos exemplos 1, 2 e 3 comentários acerca dessa articulação entre as marcas de interatividade e os indícios descritos por Marcuschi (2002) e analisados no quadro 5.

Exemplo 1


“... si a dona vê quem roubou o obijeto dela vai saber que esta comigo. [...] por que eu mato ele? porque ele roubou na favela e ainda por cima a dona do obejeto era trabalhadeira.”

(Trecho do T3
Aluno da E1)

“Os celulares podem ser um instrumento de ajuda para os pais no controle e na localização de seus filhos?”

Os celulares não são bons no controle e na localização, como os pais vão obter controle e localização se o celular é uma porta de comunicação?”

(Trecho do T4
Aluno da E1)

“Você é uma ótima professora para mim, gosto muito de você viu profe você é a melhor professora do... te dollo de todo meu  viu professora você é e sempre será a melhor professora para mim se você tem um grande problema diga a este grande problema que você tem um grande Deus, que Deus te abençoe e que você viva sempre bem.

Siga empre
orridente Com sorriso
Contente e Alegria”

(Trecho do T16
Aluno da E2)

Nestes trechos do T3 e T4, observa-se que o escritor dirige-se ao seu leitor de forma a introduzi-lo na “conversa” por meio de perguntas *por que eu mato ele?/ Os celulares podem ser um instrumento de ajuda para os pais no controle e na localização de seus filhos?*, elogios diretos *Você é uma ótima professora para mim*, e declarações de afeto (*te dollo*⁴⁷).

Os indícios, no primeiro trecho, aparecem também demarcados pelas palavras “dona”, “dela” e “ele”, indicando uma referência direta a um interlocutor externo, mas contextualizado. Os indícios que se fazem mais presentes nestes casos são o 1 e o 3.

O desejo de interação também aparece fortemente marcado em T 16, pelo uso da palavra “*profe*” e do verbo no imperativo “*siga*”, onde a aluna tem em mente um leitor (professora) com o qual dialoga.

A presença do elemento “*favela*”, em T3, leva o leitor a interagir com o meio sobre qual o escritor escreve, o que requer um conhecimento não mencionado na produção textual por parte de quem lê, tal fato reforça as colocações da perspectiva interacionista da língua, discutida a partir das ideias de Vygotsky (1993), mencionado nos itens 1.1.1. e 1.1.2 desta investigação, o qual considera o homem como um ser social formado dentro de um ambiente cultural e historicamente definido.

Exemplo 2

“ *A tecnologia é muito boa para a humanidade, pois nos ajuda a sermos mais práticos e rápidos. Por exemplo não precisamos estar perto de outros para nos comunicarmos.*”

(Trecho do T5
Aluno da E1)

⁴⁷ Te adoro

“O que significa fome para você? Você acha que ainda há gente no Brasil passando fome? E na sua comunidade?”

“[fome] Significa um mundo sem cor... na minha comunidade vejo gente pede [pedir] dinheiro pra comprar comida mas algumas pessoas mentem é para comprar drogas...”

(Trecho do T12
Aluno da E1)

O indício mais presente aqui em T5 e T12 é o de nº2. O autor do T5 utiliza-se do que Marcuschi (2002, p. 41) chamou de “verbos epistêmicos”, relacionados a “partilhar conhecimentos”, frequentemente, as marcas de suposição desses partilhamentos são os verbos na primeira pessoa do plural representados no trecho acima pelas palavras “nos”, “sermos” “precisamos” e “comunicarmos”.

Tal indício, de partilhamento de conhecimento, também pode ser apoiado pela ideia do interacionismo sociodiscursivo, discutida por Bronckart (1999), comentada no item 1.2.1 da fundamentação teórica desta pesquisa.

Há ainda indícios de interação com a palavra “humanidade” (T5) e “mundo” (T12), elementos que interrelacionam autor/leitor e mundo na medida em que o destinatário (leitor) instala-se no próprio movimento da produção de texto, o que ocorre primeiramente, no momento em que o produtor convoca o leitor a assumir a ideia de que a *“tecnologia é boa para a humanidade”*, defendendo uma posição, segundo, quando o escrevente ouve a participação do leitor inserido em um “mundo” que há fome, e que também é o dele, leitor, *na minha comunidade vejo gente pede [pedir] dinheiro pra comprar comida*, o que nesse caso, demonstra um partilhar de saberes entre escrevente e leitor.

No T12, há também a sequência de perguntas (o gênero trabalhado foi a entrevista), promovendo um encadeamento de elementos, os quais irão construir um ciclo, proporcionado pelas perguntas do escrevente para o leitor, que envolve o interlocutor na construção do seu argumento.

Exemplo 3

“Atenção

*Você é uma ótima
Pessoa, só do
poquinho que lhe conheço
eu já sei disso
sempre seja assim.”*

(Trecho do T16
Aluno da E2)

*“O meu irmão saiu de casa no dia... ele saiu com os colegas dele que eram...
Quando eles chegou [chegaram] no Pina ficou[ficaram] bebendo com os amigos dele
que eles mesmo se chamam de comparssas...
Quando já estava amanhecendo chegou um cara... e chamou o meu irmão para “tirar
onda” lá em outra favela... e o meu irmão foi.
Eles foram de moto... vieram dois carros da polícia e mandou que eles parassem...”*

(Trecho do T2
Aluno da E1)

O gênero trabalhado em T16 foi o bilhete, que além de ter indícios de suposição de partilhamento, fato já comentado anteriormente no exemplo 1, a autora chama a atenção do interlocutor, no final do texto, através da orientação direta *Atenção* para um leitor determinado, no caso a professora *você*, parecendo dialogar com ela.

No caso do T2, as relações interativas do evento comunicativo desse gênero são marcadas pela relação que o aluno realiza com o uso da expressão “o meu irmão”, cujo efeito, parece ser transportar o leitor para o universo do irmão do escrevente, referindo-se a um elemento extratexto o qual é também marcado pelo conjunto de vocábulos “carro de polícia”. O que nos leva a concepção de linguagem como interação, adotada por esta pesquisa e comentada na fundamentação teórica, item 1.1.1., como estratégias para o processo de interlocução.

No conjunto do *corpus* da pesquisa, as pistas linguísticas identificadas como atos de interatividade no texto, que aparecem são: (i) marcadores discursivos (*gosto muito de você “viu profe”*), (ii) marcas de suposições de partilhamentos (verbos na 1ª pessoa do plural como “*sermos* e “*precisamos*”), (iii) enunciados interrogativos (perguntas diretas como “*por que eu mato ele*”) e (iv) dêiticos textuais (“*Eles*”, “*o meu irmão*”).

3.1.3 Análise percentual

Resumidamente, busca-se, nesta parte, realizar uma pequena análise percentual dos textos coletados em relação ao trabalho com a linguagem em uso e a interação social.

Analisa-se, as atividades realizadas com as produções textuais em comparação com as redações escolares.

Tomando-se como medida que o percentual total de textos analisados (19 textos) corresponde a 100%, tem-se as seguintes deduções a partir da análise da Figura 6.

A.O trabalho com as produções textuais, ultrapassa, àquele referente às redações escolares, infere-se que o trabalho docente segue as indicações dos documentos oficiais, considerando o texto como um evento comunicativo.

B. Apesar de poucas, ainda consta um pequeno percentual de textos trabalhados como redações escolares (10,52%)

C.Do total de 100% de textos escritos, as marcas de interatividade aparecem em 89,47%, contra 5,26%, de textos que não apresentam marcas de interatividade, destacando a presença quase absoluta dessas marcas em produções textuais escritas.

D. Do percentual de textos de redações escolares, 10,52%, apenas em 5,26% deles não foram achadas marcas de interatividade, o que respalda a ideia da existência das marcas nas produções escritas.

E. 100% dos textos cujo enunciado sugere o trabalho acoplado à proposta de produção conseguiram obter sucesso.

F. Fala-escrita também não são vistas de forma dicotômica, muito embora o percentual (73,68%) ainda não chegue ao ideal de 100% das atividades realizadas em sala, demonstrando que trabalhos que envolvam os gêneros textuais escritos ainda são muito necessários.

G. O índice de 5,26%, ainda sugere que, os sujeitos que não se saíram bem no entendimento das produções de redações também escreveram textos que contivessem poucas marcas de interatividade, já que o índice é o mesmo para ambos.

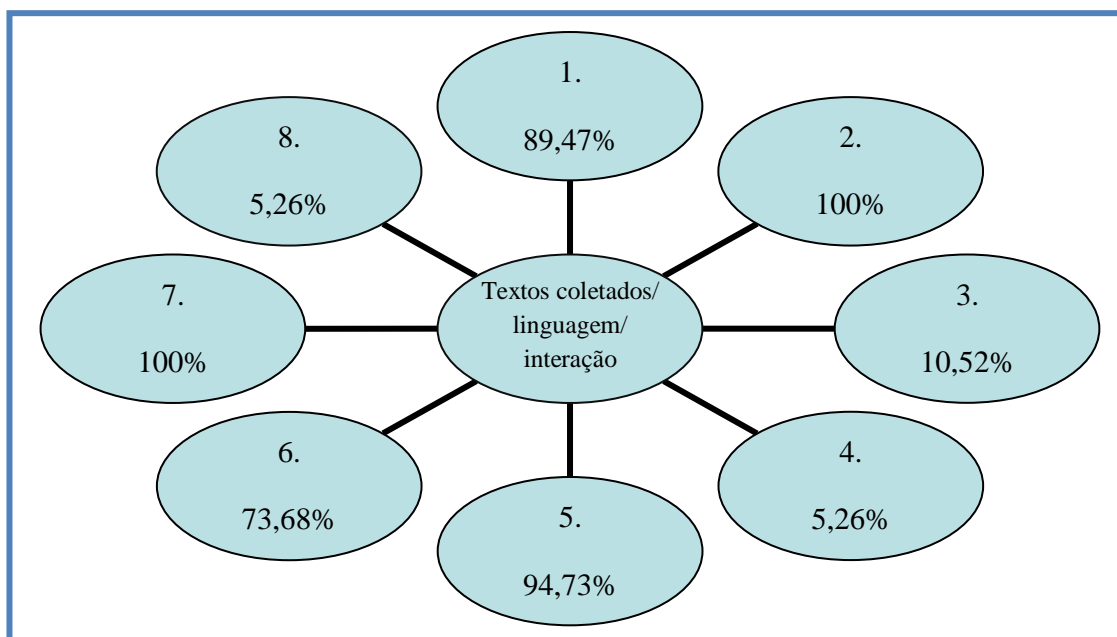


Figura 6 – Análise da existência das relações dialógicas e das interações nas produções textuais dos alunos.

Legenda:

1. Percentual de textos que apresentaram propostas de trabalho com “produções textuais”.
2. Percentual de textos que apresentaram propostas de trabalho com “produções textuais” e apresentam marcas de interatividade.
3. Percentual de textos que apresentaram propostas de trabalho com “redações escolares.”
4. Percentual de textos que apresentaram propostas de trabalho com “redações escolares” e que apresentaram marcas de interatividade.
5. Percentual de textos que apresentaram marcas de interatividade.
6. Percentual de textos que trabalharam o *continuum* fala-escrita.
7. Percentual de sujeitos que desenvolveram bem a proposta da produção textual.
8. Percentual de sujeitos que não desenvolveram bem a proposta de redação escolar.

Como é possível perceber, pelas análises referentes à Figura 6, apesar de sabermos que o ensino da linguagem nem sempre leva em conta a multiplicidade e a heterogeneidade dos textos produzidos na vida cotidiana, a existência das relações dialógicas e das interações, existentes nas produções textuais dos alunos, reforça a ideia de que os trabalhos com os gêneros textuais discursivos promovem a interação social, trazendo como consequência para o aprendiz o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

3.2 RESULTADOS

Pressupondo que os esquemas de produção (e recepção) dos gêneros textuais são constitutivos da prática comunicativa que os envolve, observa-se que os dados desta investigação demonstram que, no trabalho com os gêneros textuais escritos, a presença das marcas de interatividade torna-se elemento relevante e presente ao processo de interação social do educando, trazendo como consequência para o aprendiz, o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação e sua inserção no contexto social ao qual pertence.

No total, as análises de 100% do *corpus* investigados, constataam presenças mais acentuadas das marcas de interatividade nas produções textuais do que nas redações escolares, conforme Figura 6, visto que as marcas aparecem em 100% do total de textos produzidos, contra 5, 26%, achados nas redações escolares.

Esses dados respondem ao problema central desta investigação: será que as marcas de interatividade no trabalho com textos, no final da Educação Básica, encontram-se mais presentes nas produções textuais do que nas redações escolares?

As análises dos *corpus*, comprovam ainda, o princípio do dialogismo de que se escreve para alguém e que este alguém está sempre presente à quem escreve. O que nos leva ao pensamento defendido por Marcuschi (2002, p. 34) de que na realidade, “temos o texto como evidência da organização social realizada pela prática do uso da língua.”

Na Figura 7, segue a visualização, mais detalhada, da existência das marcas de interatividade nas produções textuais e nas redações escolares.

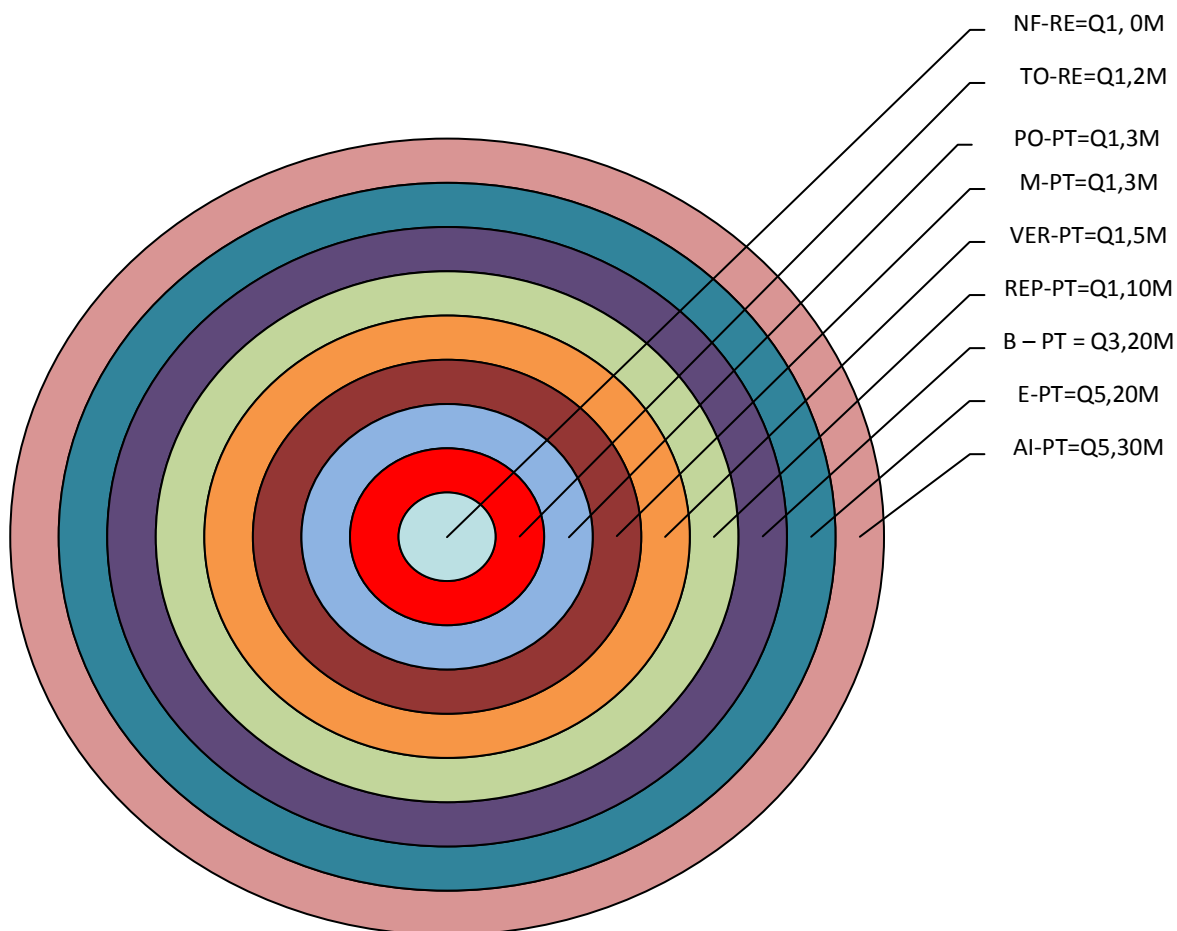


Figura 7 – Marcas de interatividade existentes nas redações escolares e produções textuais

Legendas

- (gênero) Narrativa de ficção– redação escolar = quantidade 1, 0 marcas
- (gênero) Texto de opinião – redação escolar = quantidade 1, 2 marcas
- (gênero) Poeminha – produção de texto = quantidade 1, 3 marcas
- (gênero) Música – produção de texto = quantidade 1, 3 marcas
- (gênero) Relato de experiência vivida – produção de texto = quantidade 1, 5 marcas
- (gênero) Relato de experiência pessoal– produção de texto = quantidade 5, 10 marcas
- (gênero) Bilhete– produção de texto = quantidade 3, 20 marcas
- (gênero) Entrevista – produção de texto = quantidade 5, 20 marcas
- (gênero) Artigo informativo – produção de texto = quantidade 5, 30 marcas

A constatação da presença dominante das marcas de interatividade nas produções textuais responde a investigação central desta pesquisa, que tem o propósito de saber se no trabalho com os gêneros textuais escritos, os alunos fazem maior uso de marcas de interatividade do que nas produções de redação escolar.

Nota-se, que apesar das novas orientações acerca do ensino de língua portuguesa, na escola, ainda há práticas pedagógicas centradas em tipologias, visto que 10,52%, conforme figura 3, do total dos textos analisados, apresentam propostas de trabalhos voltadas para a redação escolar e que, embora o processo interativo encontre-se referido em documentos oficiais como os PCN (1998), as análises dos dados referentes aos procedimentos docentes, no trabalho com as redações escolares, mostram ainda que, a insistência da aplicação de metodologias centradas nesses procedimentos, dá-se pelo fato de que na escola ainda aceita-se a aplicação didáticas que não envolvem o texto como unidade básica de ensino.

Por outro lado, os resultados da pesquisa com os processos interativos demarcados pelos textos que apresentam marcas de interatividade que chegam a 94,73% (Figura 3), e o quantitativo de marcas encontradas nos gêneros: artigo informativo, entrevista e bilhete (30, 20, e 20 respectivamente (Figura 4)), reforçam a ideia de que “as relações humanas são sempre mediadas por objetos do mundo cultural” (DOLZ e SCHNEUWLY, 1996), e que aprender uma língua é aprender a comunicar.

Tais análises desta investigação, apontam alguns resultados importantes para as relações de interação entre atores da comunicação:

- 1.O trabalho escolar, numa perspectiva interacionista, é reflexo e instrumento de interação social e devido a essas mediações comunicativas, que se cristalizam em forma de gêneros, as significações sociais são progressivamente reconstruídas, fato que nos leva a considerá-lo sob o enfoque dos gêneros discursivos centrado no texto como unidade de sentido.

2. O funcionamento do comportamento comunicativo do aluno requer uma preparação para o domínio da língua em situações variadas e uma representação das atividades de escrita em situações complexas.

3. Os alunos produzem melhor seus textos escritos, quando as situações de ensino são concebidas para permitir a eles que se envolvam com os contextos de produções textuais.

4. Os gêneros discursivos, tratados no Q1 e Q2, possuem diversas particularidades, mas em sua maioria não servem mais a uma causa única, jurídica, política ou apenas histórica, pois são modos de representação da realidade.

5. Os agrupamentos dos gêneros não são estanques, reforçando o pensamento de que os gêneros são formas “relativamente” estáveis, que mudam conforme as instâncias na qual estão inseridos, e que, permitem ao escrevente interagir com o leitor seja participando junto com ele do processo de produção textual ou apenas como ouvinte de uma ideia, interagindo com ela.

6. Os alunos trabalham melhor quando o processo é de produção textual, visto que, são imersos em situações de produção, as quais estão o mais próximo possível das reais situações de comunicação onde encontram-se inseridos.

7. O debate, enquanto gênero oral, é um instrumento para refletir coletivamente sobre problemas sociais que se apresentem frente aos aprendizes, como no caso da entrevista, usada como exemplo de gênero oral e escrito por essa pesquisa, demonstrando a relevância do *continuum* fala/escrita no processo de ensino/aprendizagem.

Outros dados, os quais apontam para a indicação de que as produções de linguagem de um indivíduo efetivam-se na interação com o texto, podem ser extraídos das análises realizadas a partir da Figura 6:

De 19 textos ► 100% do total ► apenas 1(um) tem características predominantemente tipológicas e não de gênero discursivo.

1. De 19 textos analisados ► apenas um não apresentou marcas de interatividade.
2. De 19 textos analisados ► três, não trabalharam oralidade e escrita de forma contínua e dois, as apresentam de forma inadequada ao trabalho com os gêneros do discurso, o que é reforçado nos comentários relacionados ao Q1 e nos comentários gerais referentes a todos os quadros do estudo comparativo (item 3.1, capítulo III).
3. De 7 enunciados ► apenas um não pede o trabalho direto com oralidade
4. De 7 enunciados ► três, não trabalham, ou trabalham parcialmente, à luz do sociointeracionismo discursivo e quatro, consideram esta perspectiva.

5. 100% das propostas pedagógicas, das escolas investigadas, inserem-se dentro da perspectiva de trabalho sociointerativa.
6. Os sujeitos interagem melhor quando produzem textos próximos à sua realidade, o que incentiva o domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

De igual modo, outras constatações acerca das marcas de interatividade ainda podem ser deduzidas, como por exemplo, o fato de que as marcas de interatividade são um aspecto central do processamento linguístico, estando diretamente ligadas à relação do escrevente/leitor com a língua, dado ratificado na quantidade de marcas achadas nas produções textuais analisadas, fato demonstrado na Figura 7.

Dando continuidade aos resultados obtidos nesta pesquisa, a questão da oralidade é assunto de extrema importância no processo de produção textual, considerando que influencia a escrita. Nota-se que na maior parte das produções textuais (73,68%), o trabalho com a modalidade oral da língua faz-se presente, reforçando a ideia de fala-escrita em um *continuum*, visto que segundo Marcuschi (2002, p. 45) informa, as marcas de interatividade são atos de fala (formas de ação), que negociam uma “interação comunicativa mais eficaz”.

Com base nas análises realizadas pelos textos examinados, as quais, do ponto de vista funcional, são vistos como meios de interação, observa-se como as posições comunicativas dos atores do processo de comunicação, são assumidas e negociadas no curso da interlocução.

Assim, os resultados apontam que a relevância dessa pesquisa está exatamente em demonstrar que as produções de linguagem de um indivíduo, efetivam-se na interação com o texto, nas ações de interação social, sendo a interatividade um movimento do produtor direcionado a um leitor pretendido, para isso as marcas de interatividade em produções escritas, têm seu papel fundamental, fundado nos resultados propostos pelas análises contidas nas figuras 3 e 4.

Portanto, abdicando de usos metodológicos ultrapassados onde não se considera que o homem só tem acesso ao meio no quadro de uma atividade mediada pela linguagem conforme visto em Bronckart (1999), o educador poderá servir de mediador desse processo de aprendizagem que ocorre também no interior da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mostrar que os textos analisados trazem na sua materialidade linguística marcas que põem à mostra a construção do processo interativo desenvolvido pelo escrevente no curso da interação foi o propósito final deste trabalho, para tal proposição, como já dito, a pesquisa apoia-se no pressuposto dito por Marcuschi (2002) de que na superfície textual se projeta o resultado concreto do jogo de atuação interativa, discursiva e enunciativa engendrado num evento comunicativo.

Certamente, outras várias marcas de interatividade deixaram de ser consideradas nesta pesquisa. Contudo, as que aqui foram discutidas serviram para demonstrar como o processo de interatividade que ocorre nos textos escritos é um movimento do escritor para o leitor mais presente nas produções textuais do que nas redações escolares.

Sabe-se, porém, que o ensino da língua portuguesa encontra-se longe de se tornar ideal, visto que carece de mudanças principalmente no que se refere ao currículo escolar (ponto comentado no item 1.3 desta pesquisa), nota-se, que ainda há nas escolas a prática docente com o uso dos gêneros escolares (comentado no ítem 3.1.3, onde 10,52% dos textos são de redações escolares) o que pode ser atribuído ao fato de nas escolas ainda aceitar-se a aplicação de trabalhos que não envolvem as práticas discursivas e o texto como unidade básica de ensino (fato demonstrado ao longo dos resultados expostos no capítulo III). Contudo, não se pode esquecer que aos pouco as mudanças advindas estão trazendo reflexões que podem não ser novas, mas viabilizam a discussão de novos fazeres e saberes em sala de aula.

Com isso, a visão dicotômica da língua, nas discussões atuais, torna-se ultrapassada e obsoleta dando lugar a concepções que consideram o homem inserido em seu meio.

Assim, práticas pedagógicas que foquem apenas ao trabalho com a estrutura da língua, cada vez mais interagem apenas como suporte teórico em apoio às normas dos estudos da língua, agora considerada em seu pleno uso social.

Apoiada pela literatura e respaldada nas análises do seu corpus, esta pesquisa, considera que na concepção sociointeracionista e sociodiscursiva da língua, os gêneros , sendo concebidos como forma de representação de diferentes realidades, têm uma forma que não depende

de práticas sociais, mas da realidade mesma, constituindo-se em instrumentos de mediação de uma estratégia de ensino.

Concorda-se com a ideia de Schneuwly e Dolz (2010) de que a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares, ocasiões de produção/recepção de textos.

Entende-se, que talvez uma das grandes limitações que ocorre na sala de aula de língua seja a suposição de que um texto resulta apenas de um conjunto de elementos lingüísticos, o que forçaria a equivocada crença de que o ensino gramatical é suficiente por si só para o trabalho com a língua.

Possivelmente, tal situação é o que propõe outro equívoco, o de pensar que um bom domínio gramatical leva a uma boa produção textual, isso envolve mais um engano, achar que texto é apenas escrito e que há a prevalência de uma modalidade sobre a outra, no que se refere à oralidade e escrita, fato estudado por esta pesquisa e negado com as demonstrações da importância do *continuum* tipológico sugerido por Marcuschi através da Figura 2.

Sob a égide da perspectiva sociointeracionista, nota-se cada vez mais práticas pedagógicas que envolvem trabalhos de interação que sugerem a compreensão de que a linguagem não pode ser reduzida a sua função de comunicação ou concebida como meio pelo qual diferentes áreas do conhecimentos se colocam no mundo, visto que o texto passa a ser proposto como unidade de ensino, o que torna incompatível o ato mecânico de concepção de linguagem.

Visto assim, o texto, assume uma função social própria a cada situação de produção, uma função interativa, marcada dentro e fora das relações textuais na construção do sentido, assim, visto de forma interativa, o trabalho de produção textual torna-se um meio de intercomunicações e, conseqüentemente de interação verbal, demarcada nas produções escritas, através das marcas interativas, as marcas de interatividade. Isto, ratifica a hipótese defendida por esta pesquisa de que o uso de marcas de interatividade em atividades com os gêneros textuais é um dos méritos do trabalho com os gêneros discursivos as quais incentivam o processo de interação social em produções textuais, trazendo como consequência para o aprendiz a adequação ao funcionamento da linguagem em situações de comunicação.

Assim, a ideia proposta por esta pesquisa de que há um processo de interação, entre os atores da comunicação, expresso através das produções textuais escritas está em consonância com a visão de sociointeratividade da língua e com Antunes (2010) que afirma que compor um texto,

conferir-lhe unidade, supõe uma integração estrutural bem diferente daquela pensada para unir as várias partes de um período.

Na verdade, as funções determinam também o que se pode chamar de texto, como por exemplo, um aviso, que Halliday e Hasan (1989 apud ANTUNES, 2010, p. 39) chamaram de “textos mínimos”.

Desta forma, adequados a seu contexto de produção e a uma finalidade social, os textos vão circulando e inserindo-se, reorganizando-se enquanto gêneros, conforme sejam “formas mais ou menos estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2006, p.262).

Vistos sob essa perspectiva, contextualizados, é sabido que não é sem razão que a literatura propõe a reestruturação da visão do trabalho com textos escritos, visto que, considerar que muitos fatos da língua, sobretudo aqueles relativos a seu funcionamento, não cabem nos limites das frases, de fato, propõe no mínimo um repensar acerca do funcionamento sociocomunicativo da linguagem.

Dando continuidade ao caminho teórico traçado por esta pesquisa para operar com o *corpus* em questão, lembra-se que Bronckart (1999) explica que a ação humana de uma maneira geral, se apresenta do ponto de vista externo, como um recorte da atividade social operado pelas avaliações coletivas, isto é, trazendo para o âmbito da escola, as atividades pedagógicas devem ser vistas como situações de comunicação para que o processo de interação possa ser de fato vivenciado, o que promoverá um melhor desempenho do educando.

Nesse contexto é salutar destacar-se a importância da regulamentação oficial do trabalho com os gêneros discursivos utilizados como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos, visto que norteiam todo o ensino de língua materna do território brasileiro.

Nos estudos de Schneuwly e Dolz (2010), encontra-se o reforço para a indicação de que a análise das produções dos alunos identifica o uso de marcas recorrentes que são avaliadas como marcas de interatividade, fato demonstrado, nos Q2, Q4 e quadro 5, além da Figura 5, o que reforça a ideia defendida por esta investigação de que há um processo de interação, entre os atores da comunicação, expresso através das produções textuais escritas.

Sob esta ótica, nota-se o caráter interativo e dinâmico da língua, muito fortemente representado na perspectiva sóciointeracionista da língua, elencada por fundamentos centrais, respaldados em autores mencionados na fundamentação teórica desta pesquisa.

Tomando-se como base fatores pragmáticos, discursivos e sociocognitivos que contribuem para delimitar as propriedades do funcionamento de um gênero textual, pode-se dizer que criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados que envolvam o escrevente, permitirá a eles que apropriem-se com mais precisão das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão escrita.

Seguindo esse processo, o aprendiz interage normalmente dominando melhor o gênero a ser trabalhado o que permitirá uma melhor expressividade e adequação da situação de comunicação.

Vários gêneros (dentre eles a música, a entrevista, o bilhete e o relato de experiência vivida e pessoal), foram tomados como amostras para retratar esse quadro e comparações foram feitas baseadas em análises dos dados coletados.

O trabalho constatou que o texto é constituído por uma rede de elementos, advindos de sistemas semióticos diversos (verbal - oral/escrito - e não verbal), os quais se entrelaçam, constituindo-se numa instância discursiva plural conforme mencionado no item 1.2.1 desta investigação.

Nesta direção, o trabalho demonstra que as marcas de interatividade utilizadas nos textos de alunos do nono ano do fundamental II funcionam como estratégias sóciointeracionais e visam estabelecer uma interação verbal.

Assim, nota-se que esta investigação aponta para a relevância de estudos na área de linguística aplicada os quais levem o pesquisador a investigar a interação entre produtor/leitor, como os de Gonçalves (2007) da Universidade Estadual Paulista/ Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, cujo objetivo foca no incentivo a produção textual de determinado gênero em situação de comunicação diversa; os de Beato-Canato (2011) que apontam o interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2003; 2006; 2008; SCHNEUWLY, DOLZ, 2004) como caminho à proposta do ensino de línguas, postulado de maneira processual, organizado em sequências didáticas, o qual pode demandar diversas horas de estudos em torno de um gênero textual específico para garantir que a língua seja compreendida como prática social e o texto como instrumento semiótico para agir nos contextos sociais; ou, os de Borges (2012) da UFPE, que versa sobre um aspecto pouco notado

sobre os gêneros, o da adoção de uma das concepções teóricas sobre o tema como metodologia nas aulas de língua portuguesa, para ficarmos apenas em algumas teses e artigos que ratificam a importância dos estudos com os gêneros textuais, interação e produção de textos.

A pesquisa aponta ainda para propostas futuras de trabalhos os quais busquem investigar longitudinalmente práticas pedagógicas que envolvam as modalidades oral e escrita, a fim de que discutam-se proposições voltadas para os estudos e pesquisas de processos interacionais, concepções de linguagem presentes nos trabalhos docentes, a influência da oralidade nas produções textuais escritas, bem como a importância das marcas de interatividade na interação verbal.

Lembra-se também, que o fato de a pesquisa ter considerado “escolas de referência”, em termos de qualidade de ensino, como apoio para o trabalho de análise não descarta a possibilidade de que os resultados sejam fontes de referência para outros trabalhos e/ou estudos comparativos que considerem escolas que não são consideradas de referência, em conformidade com dados desta investigação, visto que as análises abrem espaço para novas discussões acerca das marcas de interatividade em processos de produções textuais escritas.

Por fim, a pesquisa destaca a relevância de trabalhos acadêmicos atuais ou futuros que incentivem a investigação do texto como unidade de ensino e estude as relações de interações entre interlocutores como os do grupo de estudos do Laboratório de Estudo de Texto (LET), um Programa de Extensão aprovado na UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa – Paraná), criado pela Resolução CEPE N. 217, de 13/12/2007 e que destina-se a sediar projetos voltados para áreas de interesse relacionadas ao trabalho com textos e/ou áreas correlatas; os do GenTE - Grupo de Estudos em Gêneros Textuais e Ensino de Língua Materna e Língua Estrangeira da Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória – Paraná (FAFIUV), cadastrado no CNPq através do vínculo que mantém com o Grupo de Pesquisa em Linguística e Língua Portuguesa – GPELLP - da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), baseia-se nos estudos realizados por Bakhtin (1919 [1929]); os do IEL, Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP/Campinas, que atualmente, tem o propósito de abarcar, na pesquisa e no ensino, o maior número possível de disciplinas que têm a língua natural como objeto de estudo; e os do CEEL da UFPE, que desenvolve pesquisas relativas ao ensino da língua portuguesa e investiga questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e também na Educação de Jovens e Adultos e que dentre as temáticas desenvolvidas, liga-se ao trabalho com a diversidade de gêneros textuais na escola.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- AZEREDO, José Carlos. *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 5ª edição. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2006, 2011.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. E-book, Hucitec, 2006.
- BAZERMAN, Charles. *Escrita, Gênero e Interação Social*. Orgs. Judith C. Hoffnagel e Ângela P. Dionionísio. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. *O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva*. RBLA, Belo Horizonte, v.12, nº1, p.119-140, 2011.
- BECHARA, Evanildo. *Minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.
- BIBER, Douglas. *Variation across speech and writing*. Trad. Eudenio Bezerra da Silva. Cambridge: Cambridge University Press. 1988, .
- BONINI, A. *Metodologias do ensino de produção textual: A perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística*. Perspectiva, 20(1), 23-47. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, 2002.
- BORGES, Flávia G. Botelho. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. RBLA, Belo Horizonte, v.12, nº1, p.119-140, 2012
- BOTELHO, J. Mário. *Entre a oralidade e a escrita – um contínuo tipológico*. VIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Cadernos do CNLF, Série VIII, nº7, Rio de Janeiro, 2004.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. *Plano Nacional de educação (decênio 2011-2020)*. Projeto de Lei nº 8035/2010, Brasília, 2010.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. (trad.) Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo, EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem discurso e desenvolvimento humano*. (org.) Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2006.

_____. Entrevista concedida à Pr^{fa} Dr^a Anna Rachel Machado/PUC/ SP, (escrita / On lei). Revista DELTA vol.20, no.2, São Paulo, Dec. 2004.

_____. Entrevista concedida à Pr^{fa} Daise Cunha/UFMG/MG, (escrita / On lei). Revista Educação em Revista, no.47, Belo Horizonte, junho, 2008.

CABO DE SANTO AGOSTINHO (município). Lei nº 2782, 16 março 2011. Estabelece o Plano Municipal de Educação do Cabo de Santo Agostinho –PMECSA, e dá outras providências. Cabo de Santo Agostinho, março de 2011.

CASTANHEIRA, M. L., CRAWFORD, T., DIXON, C.; GREEN, J. *Interacional Ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices*. IN: Linguistics and Education 11 (4): 2001b, p. 353-400.

CASTANHEIRA, M. L. *Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2004.

CHAUI, Marilena. *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*. 6ª reimpressão. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHIAPPINI, Lígia (coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, vol. 1,2, 1998.

CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, 2010. Santa Catarina. Anais eletrônicos. Santa Catarina: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2010. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/09/artigos/Jacqueline%20Vignoli/pdf>. Acesso em 23 de jan. 2012.

COAN, Marluce, FREITAG, R., Meister Ko. *Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino*. Revista eletrônica de Linguística. Vol. 4, nº2, 2010

COLELLO. Silvia M. Gasparian. (org). *Textos em contextos: reflexões sobre o ensino da língua escrita*. São Paulo: Summus, 2011.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo*, in: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

DEMO, Pedro. *A nova LDB : ranços e avanços*. 3ª edição. Campinas. São Paulo, Papyrus, 1997.

DIONÍSIO, A. Paiva. BESERRA, Normanda. (org.) *Tecendo textos, construindo experiências*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. MACHADO, A. Rachel. BEZERRA, M. Auxiliadora. (orgs). *Gêneros textuais e ensino*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

DIXON, C e GREEN, J. *Studying the discursive construction of texts in classrooms through Interacional Ethnography*. In: Richard B., Green, J., Michael K. e Timothy S. *Multidisciplinary Perspectives on Literacy Research*. NJ: Hampton Press. 2005, p. 349-390.

FÁVERO, Leonor Lopes, *et aliae*. *Discurso e interação: a reformulação nas entrevistas*. In: DELTA, vol.14, número especial, São Paulo: EDUC, 1998, pp. 91-103.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. *Relações de (in) dependência entre oralidade e escrita*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FISCHER, S. Roger. *Uma breve história da linguagem: introdução a origem das línguas*. Trad. Flávia Coimbra. Osasco, São Paulo, Novo Século Editora, 2009.

FONTÃO, Luciene. O texto e a interação verbal. LINHAS, Florianópolis, v.9, nº1, PP 129-145, jan/jun 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1396/1193>. Acesso em 23 de jan. 2012.

FREITAG, Raquel Meister Ko. *Estratégias gramaticalizadas de interação na fala e na escrita: marcadores discursivos revisitados*. ReVEL, v7, n13, 2009 (WWW.revel.inf.br)

FURLANETTO, Maria Marta. *Do discurso monológico da consciência aos gêneros do discurso*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB/Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. V 10, nº 2, 2010.

GERALDI, J. Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 3ª edição. São Paulo: Ática, 2003.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, J. Carlos. *Discurso, interação e práticas sociais: implicações para a formação profissional*. Revista de Linguagem Cultura e Discurso. Ano 4, Nº 7, julh/dez/2007.

GONÇALVES, A, Vieira. SAITO, Claudia L. N. NASCIMENTO, Elvira Lopes. *A língua em funcionamento nas práticas discursivas*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, v.10, Nº4, p.995-1024, 2010.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. “*Gêneros textuais e ensino de língua materna: entre o caminho e a pedra*”. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB/Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. V 10, nº 2, 2010.

GUIMARÃES, Nilma. *Da tradição gramatical à perspectiva dialógica: a linguagem como centro da prática educativa*, apud “ COLELLO, Silvia M. Gasparian. *Textos em contextos: reflexões e ensino da língua escrita*. São Paulo, Summus, 2011.

GUMPERZ, John J. *Convenções de contextualização*. In Branca Telles Ribeiro e Pedro M. Garcez, (orgs). *Sociolinguística interacional: antropologia, lingüística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre, AGE, 1998. PP 98-119.

_____. *Discourse strategies: studies in interactional sociolinguistics 1*. Universit of Cambridge, United Kingdom, 1982 (e-book).

HOLMES, J & Meyerhoff, M. The Community of Practice. In *Theories and methodologies in Language and gender research*. Language in Society. 1999, 28: 173-183. Cambridge Univ. Press.

KARWOSKI, Acir Mário. GAYDECZKA, Beatriz. BRITO Karim Siebeneicher. (orgs). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

KATO, Mary A. *No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

KAUFMAN, A. Maria, RODRIGUEZ, M. Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo : Contexto, 1997

_____. *A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva*. Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária. Programa de pós-graduação em letras e lingüística/UFPE. Recife, V.17, nº 2, jul. 2004

_____. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. “Os segredos da leitura e da redação”. Entrevista concedida à Revista Língua Portuguesa (escrita). Ano II, nº23, São Paulo, 2007

KAUFMAN, Ana Maria. RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1995.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. BRANDÃO, Ana Carolina Perusi. (orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. *A construção do gênero e do letramento na escola: como um tipo de conhecimento gera o outro*. Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária. Programa de pós-graduação em letras e lingüística/UFPE. Recife, V.17, nº 2, jul. 2004

MACEDO, Maria do Socorro. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projeto*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MARCUSCHI, L. Antônio. *Produção textual análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. *Oralidade e escrita*. Signótica: Revista do Mestrado em Letras e Lingüística. Goiânia: UFGO, 9: 119-145, 1997.

_____. *Atos de referenciação na interação face a face*. Cadernos de Estudos Linguísticos. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Fala e escrita: usos e características*. Material didático em nível de mestrado e doutorado. Recife, Departamento de Letras, UFPE, p. 33-46, 2002.

_____. & DIONÍSIO, A. Paiva. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARQUES, P. Elias, PELICIONI, Maria C. F., PEREIRA, Isabel M. T. B. *Educação pública : falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade ?*. Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano. São Paulo, v.17, nº3, dez. 2007.

MATTA. Sozângela Schemim da. *Português : linguagem e interação*. Curitiba : Bolsa Nacional do livro Ltda, 2009.

MEURER, J.L. BONINI, Adair. MOTTA-ROTH. (orgs). *Gêneros: teorias, métodos debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Língua portuguesa: ensino fundamental*. (coord.) Egon de Oliveira e Roxane Helena Rodrigues Rojo. Coleção Explorando o ensino, vol.19. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2010

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Cristina (orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. V.1. 8ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. SOUZA, Jusamara Vieira. SCHÄFFER, Neiva Otero. GUEDES, Paulo Coimbra. KLÜSENER, Renita. (orgs). *Ler e escrever compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre, Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. *Gêneros textuais e letramento*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. ALAB/Faculdade de Letras da UFMG. Belo Horizonte. V 10, nº 2, 2010.

_____. *Produção escrita e ensino: o texto como uma instância multimodal*. Projeto Temático Letramento do Professor. Unicamp. São Paulo, 2005 (on line)

PAWLEY, A., SYDER, F. H., *Natural selection in syntax: notes on adaptative variation and change in vernacular and literary grammar*. Journal of pragmatics, 7:551-79, 1983.

ORLANDI, Eni P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo, Cortez, 2002.

PEREIRA, R. Acosta, RODRIGUES, R. Hammes. *Perspectivas atuais sobre gêneros do discurso no campo da linguística*. Letra Magna, Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, ano 05 n.11 - 2º Semestre de 2009.

PESSOA, Marlos de Barros. *Do oral e do escrito desde os gregos até a geografia lingüística*. Recife, Ed. Universitária da UFPE, 2010.

PORTO, Márcia. *Mundo das ideias: um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba, Aymará, 2009.

RAMIRES, Vicentina. “*Panorama dos estudos sobre gêneros textuais*”. Revista Investigações: linguística e teoria literária. UFPE/CAC. Programa de pós-graduação em letras e linguística aplicada. Recife. v 18, nº 2, jul., 2005.

RECIFE (município). *Proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife*. Secretaria Municipal de Educação. Versão preliminar, Recife, 2002.

SILVA, Jane Q. Guimarães. *Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita de textos*. Belo Horizonte, 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais.

SILVA, Maria Celeste Said. *Bakhtin: Apontamentos temáticos*. Primeira Versão (on line). Porto Velho, Ano I, Nº161 – Junho, 2002.

SILVA, Mozeiner Maciel Nascimento, BESERRA, Normanda da Silva, GOMES, Valéria Severina. *Marcas interativas em produções textuais escritas*. Revista Investigações: Linguística e Teoria Literária. Programa de pós-graduação em letras e linguística/UFPE. Recife, v.16, nº1, jan.2003.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. Campinas, Mercado de Letras, 2010.

_____. *Les genres scolaires: Des pratiques langagières aux objets d'enseignement*. (*Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino*). Repères, Nº 15, 1997.

SIQUEIRA, Regina Aparecida Ribeiro. MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. *Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na*

prática educativa. Revista Linguagem & Ensino. Programa de pós-graduação em letras/Universidade Católica de Pelotas. Pelotas, V.1, n.1, 1998.

WEEDWOOD, Bárbara. *História concisa da lingüística*. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

XIMENES, Sérgio. *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Ediouro, 2001.