

SIMPÓSIO 39

SEQUÊNCIAS TEXTUAIS EM GÊNEROS ACADÊMICOS: A LEITURA E A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

COORDENAÇÃO:

Professora Maria das Graças Soares Rodrigues,
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
gracasrodrigues@gmail.com

Professora Sueli Cristina Marquesi
PUCSP e Cruzeiro do Sul
sueli.marquesi@terra.com.br

Professora Ana Lúcia Tinoco Cabral
Cruzeiro do Sul
altinoco@terra.com.br

A LEITURA E A ESCRITA DO ARTIGO DE OPINIÃO NO CONTEXTO ACADÊMICO

Inês SILVA¹

RESUMO: No presente estudo, que situamos dentro do tema genérico “Práticas de Leitura e Escrita na Universidade”, propomo-nos verificar de que forma o género “artigo de opinião” pode ser analisado (Leitura) e produzido (Escrita) pelos estudantes do ensino superior. O trabalho insere-se no campo teórico da linguística textual de Jean-Michel Adam, para quem o texto, discurso e género do discurso são definidos dentro do campo da análise textual dos discursos, o que implica uma abordagem sócio-nteracional. Para o autor, o **texto** assume-se como a “unidade de interação humana”. Após um momento de ensino explícito (na u.c. Análise do discurso dos Media I) das sequências textuais (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa), entre outros aspetos no âmbito da análise textual, cuja abordagem assentou na relação entre discurso/género do discurso/ sequência dominante, é fundamental verificar de que forma os sujeitos aprendentes dão conta do estudo que fizeram, através de um corpus de produções escritas. Assim, no presente trabalho, pretende-se, de modo mais específico, analisar o conhecimento explícito dos protótipos sequenciais, dentro do quadro teórico apresentado, que se revela no reconhecimento destes por parte dos alunos, assumindo-se a associação entre texto e discurso, na medida em que o texto, objecto empírico, atestado, reenvia ao discurso, através do género. Por fim, apresentar-se-ão conclusões e sugestões para um tratamento da leitura e da escrita em contexto académico (ensino superior).

PALAVRAS-CHAVE: género “artigo de opinião”; plano de texto, protótipo sequencial; leitura; escrita

1. Introdução

O presente estudo incide sobre uma experiência de ensino e aprendizagem em torno da leitura e da escrita de um género discursivo selecionado, em contexto académico, com o objetivo de perceber se a construção de parâmetros de análise facilita a tarefa de compreensão e de produção textual. Trouxemos a teorização feita por Jean-Michel Adam (2006), dentro do campo da Linguística Textual, para o universo da análise textual do discurso jornalístico, dado que integrava o programa de uma unidade curricular (u.c.) específica – Análise do discurso dos media I. Assim sendo, procedemos a atividades de leitura de géneros jornalísticos, em contexto de aula, partindo de níveis de análise traçados,

¹ UNL - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Linguística, Avenida de Berna, 26-C, 1069-061 Lisboa, Portugal / ESES – Escola Superior de Educação de Santarém, Apartado 131, 2001-902 Santarém, Portugal, inesmaria@gmail.com

a que se seguiram momentos de produção textual por parte dos alunos, cujo corpus procurámos analisar. A hipótese de trabalho subjacente é a de que há uma relação efetiva entre o conhecimento explícito de um género discursivo (que inclui a análise de textos reais) e a sua produção escrita por parte dos alunos.

2. Enquadramento Teórico da Experiência Desenvolvida

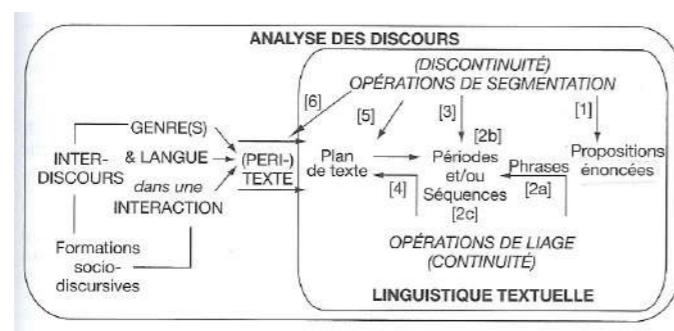
Este trabalho situa-se no âmbito da linguística textual, integrada num campo mais lato de análise textual dos discursos, preconizada por Jean-Michel Adam (2006). O autor explica nesta obra que renunciou à descontextualização e à dissociação entre texto e discurso, levada a cabo em trabalhos anteriores, só admitindo separação caso os projetos de investigação ponham a tónica

- i) ou sobre a articulação do enunciado e de uma situação de enunciação particular (discurso)
- ii) ou sobre aquilo que dá *unidade* ao texto (texto).

Chaque texte se présente comme un énoncé complet, mais non isolé, et comme le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine. Confrontée à un événement singulier de parole, l'analyse textuelle du discours ne peut faire l'économie de l'articulation du textuel (a) et du discursif (b) car ces deux points de vue complémentaires ne sont séparés que pour des raisons méthodologiques. Cette séparation est liée à des programmes de recherche qui mettent l'accent sur l'articulation de l'énoncé et d'une situation d'énonciation singulière (dimension proprement discursive) ou qui insistent plutôt sur ce qui donne au texte une certaine unité, sur ce qui en fait un tout et non une simple suite de phrases. Dans la pratique d'analyse textuelle des discours, cette distinction est appelée à s'estomper.

Jean-Michel Adam 2006: 29

Assim sendo, a linguística textual é considerada um subdomínio da análise das práticas discursivas, como representa no seguinte esquema.



Adam, 2006: 19

Para Jean-Michel Adam, a linguagem humana está, no âmbito da análise do discurso, associada a formações sociodiscursivas, definidas como lugares sociais de circulação dos textos, e aos géneros e sub-géneros². Cabe a estes dar conta da diversidade sociocultural das práticas discursivas, logo, são os **géneros** que vão ligar os **textos** (unidades concretas, não isoladas) ao **discurso**: "Parler de **discours**, c'est considérer la situation d'énonciation-interaction toujours singulière et l'interdiscursivité dans laquelle chaque texte est pris" (Adam, 2006:28).

² Adam (2006: 28) define géneros de discurso como um meio de dar conta da diversidade das práticas discursivas humanas, funcionando como categorias históricas, genéricas, que mantêm relações dialógicas (de identidade, de submissão, de contraste, de subversão) umas com as outras, podendo, pois, falar-se em interdiscursividade de géneros e sub-géneros.

À linguística textual, no seio da análise do discurso, cabe o papel de "théoriser et de décrire les agencements d'énoncés élémentaires au sein de l'unité de haute complexité que constitue un texte" (Adam, 2006: 33), dando conta das operações de segmentação e de ligação das unidades textuais: proposições-enunciados³ e frases, períodos e/ou seqüências.

Ao posicionar teórica e metodologicamente a linguística textual na análise do discurso, Jean-Michel Adam propõe uma abordagem sócio-interacional dos textos, enquanto unidades de interação⁴ humana, no contexto das atividades sociais. Articula, portanto, texto e discurso. E é precisamente no âmbito do **discurso** que Adam (2005) diz ser necessário classificar as produções humanas, podendo falar-se, então, de discurso político, religioso, jornalístico, literário..., com **géneros** e **sub-géneros** próprios. Estes podem ter dominante narrativa (conto, fábula...), argumentativa (louvor, discurso político...), explicativa (conto etiológico...) e descritiva (retrato, guia turístico...). Acrescenta ainda que, neste sentido, a noção de "tipologia de textos" se situa ao nível do período e da seqüência, que são unidades composicionais de base de um texto, consideradas exemplificações narrativas, descritivas, argumentativas, explicativas, dialogais⁵ (motivo pelo qual só existem "tipos" ao nível das unidades de base de um texto). Segundo o autor, a seqüência é uma estrutura, uma rede relacional hierárquica, dotada de organização interna própria, sendo decomponível em partes religadas entre elas e religadas ao todo. A organização sequencial da textualidade de Jean-Michel Adam corresponde, assim, a um reagrupamento de proposições elementares, que são unidades constituintes das seqüências, que, por sua vez, vão constituir o texto.⁶ Os reagrupamentos de proposições que formam as seqüências completas designam-se macroproposições (Pn). Outro ponto defendido por Adam é o da heterogeneidade sequencial. Se o texto se apresenta como uma estrutura quase homogênea, verifica-se uma das seguintes situações: ou o texto só comporta uma seqüência ou o texto comporta n seqüências do mesmo tipo.

Em várias obras (Adam 1990, 1997, 1999, 2006) procede à caracterização dos protótipos sequenciais monogerados (narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo) e poligerado (dialogal). Neste trabalho, faremos referência, de forma sintética, apenas aos quatro primeiros, dado que podem ser atualizados no texto escolhido para a experiência de ensino e aprendizagem.

Seqüência narrativa: Dando ênfase à transformação de predicados no decurso de um processo, Adam (1999: 86-93) destaca a sucessão de eventos na definição de narração, para a qual ele convoca a reunião de seis componentes interligados:

- a) unidade temática: pelo menos um ator antropomórfico (A) constante, individual ou coletivo;
- b) um processo (predicados X e X' definindo A - predicados qualificativos ou funcionais - respetivamente antes e depois o princípio e o fim de um processo);
- c) uma sucessão de eventos (sucessão temporal mínima);
- d) uma transformação de predicados X e X' por e no decurso de um processo (início, meio, fim);
- e) uma causalidade narrativa (uma lógica singular em que o que vem depois aparece como tendo sido causada por);

³ Adam (2006: 65): "L'unité minimale que nous adopterons sera la proposition-énoncé. Nous la disons «énoncé(e)» pour souligner le fait qu'il s'agit toujours du produit d'un acte d'énonciation: elle est énoncée par un énonciateur à destination d'un destinataire-interprétant ayant valeur de co-énonciateur. Nous la disons en même temps «proposition» pour souligner le fait qu'il s'agit à la fois d'une micro-unité syntaxique et d'une micro-unité de sens (...)"

⁴ O conceito de interação foi definido por Charaudeau e Maingueneau (2002: 320) como uma ação de dois objetos ou fenómenos um sobre o outro, apoiados na ideia de que toda a linguagem implica troca. Neste sentido, retomam o testemunho de Bakhtine, para quem a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem.

⁵ Mesmo sendo todas elas originais, as seqüências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal apresentam características comuns que permitem tanto ao leitor como ao produtor reconhecê-las mais ou menos canónicas.

⁶ Adam, 1990: 12 - "Pouvoir ainsi définir chaque unité comme constituante d'une unité de rang hiérarchique supérieur et constituée d'unité de rang inférieur me paraît être la condition première d'une approche unifiée de la séquentialité textuelle."

f) uma avaliação final (um fim-finalidade sob a forma de avaliação final («moral») explícita ou implícita).

Sequência descritiva: Uma vez que os encadeamentos descritivos se regem por operações hierarquizantes e paradigmáticas de integração semântica, torna-se difícil situar a progressão textual de predicados sucessivos, dada a simultaneidade desses predicados no todo. É reconhecido, como primeira característica da descrição, o tema-título, termo que corresponde à *denominação*, *tema de discussão* ou *título de um livro ou artigo*. É o tema-título que *condensa* a expansão textual, no caso de se resumir uma sequência descritiva; é ainda o tema-título que assegura a coesão, uma vez que domina hierarquicamente a sequência, garantindo a sua macroestrutura semântico-referencial e superestrutura; ao tema-título estão directamente ligadas as macroproposições descritivas. Adam (2006) considera a estrutura da descrição muito distinta da da narração ou da argumentação, uma vez que não possui uma ordem de reagrupamento de proposições-enunciados em macroproposições ligados entre si, isto é, não apresenta uma organização interna pré-formatada como as outras estruturas. A descrição apresenta, sim, proposições-enunciados mínimos que formam circuitos mais periódicos que sequenciais, estando colocada entre o período e a sequência. O autor apresenta macrooperações, cuja ausência de ordem é responsável pela ideia de anarquia da descrição.

- Operação de tematização: é a macro-operação principal, sendo a que assinala o tema, conferindo a um segmento a sua unidade; é a responsável pela construção de um período típico (de tal forma que se confunde com a sequência).
- Operação de aspetualização: apoia-se na tematização; reagrupa duas operações: a fragmentação e a qualificação.
- Operação de relacionamento: reagrupa duas operações: indicação temporal (situação de um objecto do discurso no tempo histórico ou individual) ou espacial (contiguidade entre o objecto do discurso e outros, que poderão ser tematizados, ou contiguidade entre diferentes partes); assimilação comparativa ou metafórica.

Operações de expansão por subtematizações: a descrição vai-se expandindo devido ao facto de certas operações se irem combinando ou sucedendo umas às outras, contando estas um pequeno número infindável.

Sequência explicativa: tem a força de explicar, e não apenas de partilhar um conhecimento ou crença. Apresenta uma estrutura periódica que Adam (2006: 162) esquematiza da seguinte maneira:

- [SI p, C'EST PARCE QUE q]
- [SI p, C'EST POUR QUE q]
- [SI p, C'EST EN RAISON DE q]
- [SI p, C'EST [QUE] q]
- [SI p, CELA TIENT À q]

Estas formas suportam a transformação [C'EST PARCE QUE / POUR q QUE p] que revela a relação lógica entre as proposições-enunciados e coloca o foco sobre a enunciação da causa e não tanto sobre a informação prévia. O modelo superestrutural que daqui surge é constituído por três macroproposições, a começar pela primeira macroproposição obrigatória, introduzida por [Porque ?], que corresponde à macroproposição do questionamento (problema-questão), seguindo-se a segunda, a explicação (resposta), iniciada por [Porque] e da terceira, a ratificação-avaliação. Este conjunto é muitas vezes antecedido por uma descrição que tematiza a questão em Porque (?).

Explicar pode acarretar um pedido de esclarecimento sobre um termo ou um referente (Por que...? O que é...? Como...? Qual...?), que convoca a colocação de um problema solicitador de diferentes formas e funções da explicação (resposta). Esta explicação (resposta) e conseqüente confirmação inscrevem-se numa situação de enunciação que envolve um processo de interlocução: o objecto do problema (questão) é levantado por e para os interlocutores.

Sequência argumentativa: o esquema elementar da argumentação tem uma forte ligação com os dados e com a conclusão, em que as macroproposições se ligam ou de forma progressiva (dados à [inferência] à conclusão) ou de forma regressiva (conclusão β [inferência/justificação] β dados), sendo possível que uma delas seja recuperada por inferência

(não ocorrendo no discurso). A conclusão vai posicionar-se contra uma tese anterior. O esquema composicional da sequência argumentativa, engendrado por Adam e Bonhomme, (2007) é o seguinte:

Tese anterior	Dados (premissas)	Suporte de inferências	LOGO PROVAVELMENTE ↑ a menos que (RESTRICÇÃO)	Conclusão (nova tese)
P. arg 0	P. arg. 1	P. arg. 2	P. arg 4	P. arg. 3

Assim sendo, a passagem das premissas (dados) à conclusão é assegurada por um percurso argumentativo constituído por argumentos-provas (podendo estes corresponder aos suportes de uma regra de inferência onde os topöi obtêm uma importância significativa), às micro-cadeias de argumentos ou aos movimentos argumentativos encaixados.

Adam (2006: 177) admite que a teorização que fez sobre os protótipos sequenciais levou a crer que, para ele, um texto é exclusivamente estruturado por um contínuo de sequências, mas nem sempre se verifica a presença de sequências completas, pois por vezes existem apenas conjuntos de proposições-enunciados. Aliás, ele admite mesmo que a estruturação sequencial seja facultativa. Assim sendo, se em trabalhos anteriores deu ênfase ao plano sequencial como plano de organização da textualidade, como uma base de tipologia (cuja descrição permitia teorizar sobre os “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou “géneros primários do discurso”, de que falou Bakhtine⁸, e abordar a heterogeneidade composicional em termos hierárquicos muito gerais), vem agora afirmar que o fator unificante da estrutura composicional são os planos de texto, que “jouent un role capital dans la composition macro-textuelle du sens” (2006: 176). Estes podem ser convencionais (correspondendo à *dispositio* da retórica) ou ocasionais. O plano de texto convencional, fixo, está disponível no interdiscurso de uma formação sociodiscursiva, com os géneros, caso do plano de uma canção, de uma dissertação ou de um soneto. É ele que possibilita a construção, no âmbito da produção, ou a reconstrução, através da leitura, da organização global de um texto (género). O plano de texto ocasional apresenta uma estruturação que, tanto na produção como na interpretação, convoca dados da macro-segmentação (alíneas), e dados peritextuais (mudanças de partes ou de capítulos). Um texto pode apresentar uma segmentação tipográfica (por parágrafos, por exemplo) que corresponda à estruturação sequencial.

Assim sendo, do ponto de vista da análise da estrutura composicional (coesão de um contínuo linear), Jean-Michel Adam, para além de considerar as unidades textuais que fazem parte do que designa por estrutura sequencial (proposições-enunciados, macroproposições, sequências), convoca também o plano de texto.

Para lá de entender o texto como unidade composicional, o autor considera-o também como unidade configuracional, que é determinada pela coerência temática e ilocutória:

“Pour reconnaître un texte comme tout, il faut percevoir un plan de texte, avec ses parties et/ou un agencement de séquences. Cette perception d'une **succession** est inséparable d'une compréhension synthétique des parties et de l'ensemble qu'elles forment: (...) Deux types d'opérations font d'un texte un tout ainsi (**con**)figuré: l'établissement d'une unité sémantique (thématique) globale et (au moins) d'un acte de discours dominant. **Unité thématique** et **unité illocutoire** déterminent la cohérence sémantico-pragmatique globale d'un texte.”

Adam 2006:175

Face ao exposto, entendemos que **compreender** um determinado texto convoca, por parte do leitor, a articulação entre texto e discurso, o que é facilitado se ele tiver desenvolvido um entendimento significativo das características do género em causa, que funciona como um modelo regulado pela prática social e pela época. Solicita uma abordagem à situação de interação

7 Cf. Adam e Bonhomme (2007: 120): “Dans l'ordre progressif [p à DONC à q], l'énoncé linguistique est parallèle au mouvement du raisonnement (...). Dans l'ordre régressif [p β CAR β q], la linéarité de l'énoncé linguistique renverse le mouvement (...). Tandis que l'ordre

progressif vise à conclure, l'ordre régressif est plutôt celui de la preuve et de l'explication.”
8 Bakhtine, M. 1978. Esthétique et théorie du roman. Paris: Gallimard. 1984. Esthétique de la création verbale. Paris: Gallimard.

social, antes de se proceder a uma abordagem das operações mais específicas de segmentação e de ligação das partes textuais. **Produzir** um texto pressupõe ação, no contexto de uma atividade, o que é facilitado se o escrevente dispuser de um repertório de géneros rico e diversificado, explicitados ou recriados no âmbito do ensino e aprendizagem da língua.

3. O Artigo de Opinião como Objeto de Análise Textual

Ao propormos numa u.c. de um curso do ensino superior a análise de um artigo de opinião, que culminou numa atividade de produção escrita, e para a qual recorreremos ao enquadramento teórico explicitado, procurámos dotar os alunos de conhecimentos relevantes sobre o género em causa, de forma a que eles superassem dificuldades relativas à estruturação textual do mesmo.

3.1. Metodologia de Trabalho

A metodologia seguida na experiência contemplou as seguintes fases: i) seleção de um género do discurso dos media para leitura e escrita; ii) explicitação, junto dos alunos, dos elementos que levam ao reconhecimento do género; iii) explicitação de parâmetros de análise: processo de interação (produtor↔recetor) e prática discursiva; estrutura composicional (plano de texto; estrutura sequencial); conteúdo temático e finalidade/objetivo; iv) análise de um texto escolhido para a atividade de leitura em aula.

Por fim, procedemos à análise das produções escritas dos alunos e elaboração de conclusões nomeadamente sobre as sequências atualizadas nos textos (em função da temática e da finalidade/objetivo) e sobre a forma como os alunos marcaram as relações entre as diferentes partes.

3.2. Contextualização da Experiência

A experiência de ensino e aprendizagem foi realizada no primeiro semestre do ano letivo de 2010/2011, no âmbito da u.c. Análise do discurso dos media I, que integra o currículo da Licenciatura em Educação e Comunicação Multimédia da ESES (Escola Superior de Educação de Santarém). Algumas competências a desenvolver pelos alunos nesta u.c. prendem-se com a leitura e escrita particularmente, se se tiver em conta os seguintes descritores: i) os alunos revelam compreensão dos diversos discursos que circulam nos media [e do impacto que a comunicação mediática tem na sociedade (eventuais alterações cognitivas e comunicativas dos cidadãos)]; ii) analisam as práticas sociais que regulam os diferentes discursos; iii) analisam, de forma crítica e fundamentada, percursos linguístico-comunicativos, próprios e de outros; iv) evidenciam uma correta e adequada expressão oral e escrita em Língua Portuguesa; v) comunicam informações, ideias, problemas e soluções para audiências diversificadas; vi) recorrem, de forma seletiva e crítica, a diferentes fontes de informação.

3.3. Género Selecionado

Neste cenário, e procurando desenvolver os dois primeiros descritores, cujo foco reside nos discursos que circulam nos media, procedemos à leitura de diversos géneros em aula, como o artigo de opinião, o editorial, o boletim meteorológico e o anúncio publicitário.

Para a experiência que desenvolvemos, selecionámos o artigo de opinião, após termos questionado quais os géneros que estes alunos precisam de dominar, quando entrarem no mundo do trabalho, e em que discursos participam na interação social, fora do âmbito escolar. Consideramos, pois, que um texto com uma estrutura argumentativa de base é fundamental na interação social exterior à escola.

O artigo de opinião integra o discurso dos media, sendo, pois, visto como género jornalístico, assinalado recorrentemente por “opinião”. De facto, o reconhecimento do artigo de opinião é feito desde logo pelo recurso ao peritexto⁹, entendendo-se que cada género do discurso dos media possui os seus próprios processos de inclusão num jornal, livro ou revista, considerado este um trabalho da responsabilidade do editor. Todo o texto jornalístico apresenta disposições gráficas conducentes a uma identificação do género a que pertence, mesmo antes de ser lido, uma vez que, pela sua figura gráfica, o leitor distingue um boletim meteorológico de uma entrevista ou do artigo de opinião.

O produtor do artigo de opinião é identificado pelo nome e por vezes pela sua fotografia. Tem a intenção de defender uma opinião pessoal sobre um dado tema. Neste sentido, poderemos afirmar que estes elementos (“opinião”, tema de interesse geral, identificação do produtor e da marcação do género através de dados peritextuais) são essenciais no reconhecimento deste género.

Quando, num contexto de sala de aula, se propõe a produção escrita de um artigo de opinião, está a promover-se uma situação de simulação, uma vez que o texto não será publicado efetivamente, salvo raras exceções, o que dispensará aspetos do domínio material como suporte, formatação tipográfica, dados peritextuais. Mas a atividade exigirá sempre uma avaliação, por parte do aluno, mesmo que simulada, da situação concreta do ponto de vista da produção, da unidade semântica (temática) global e do ato do discurso a realizar. O produtor (o aluno) faz, pois, intervir um conjunto de conhecimentos gerais relevantes de que já é detentor, num processo de interação comunicativa. Quem escreve um texto de opinião, numa situação de ensino-aprendizagem, mesmo sem a intenção de o publicar na imprensa, seleciona de antemão o recetor desse mesmo texto, com quem partilha supostamente conhecimentos lexicais, culturais, enciclopédicos, isto é, conhecimentos gerais que tornam possível a interação.

3.4. Descrição do Trabalho Desenvolvido em Sala de Aula

A experiência realizada incluiu momentos de troca verbal entre os alunos e a professora e momentos de trabalho de grupo. Contemplou as seguintes fases:

1) Seleção de um artigo de opinião: texto da jornalista Clara Ferreira Alves, publicado em 13 de Novembro de 2010, na Revista *Única* (revista do semanário *Expresso*), intitulado “Facebooked, só para homens”.

2) Análise do artigo. Esta teve como base um conjunto de parâmetros (explicitados teoricamente, em momentos anteriores, no âmbito da análise textual dos discursos de Adam), que aqui apresentamos em esquema, assim como os cenários de resposta.

2.1. Processo de interação entre produtor e recetor, num dado momento: **Discurso:** jornalístico. O artigo de opinião integra uma rubrica fixa da revista “Única” do semanário português *Expresso*. Foi publicado na imprensa escrita no dia 13 de Novembro de 2010.

- **Produtor:** Clara Ferreira Alves (identificada na página pelo nome e pela fotografia); jornalista.
- **Recetor:** leitores da revista; seguidores da rubrica “Pluma caprichosa”

2.2. Estrutura composicional. Incluiu a análise ao plano de texto e à estrutura sequencial.

2.2.1. Plano de texto. Reconstrução da estrutura global através dos dados peritextuais e das marca(s) de segmentação a delimitar o material discursivo em partes (ou blocos) textuais:

⁹ Charaudeau e Maingueneau (2002: 419): “Pour la linguistique du texte et du discours, (...) la théorisation du concept de peritexte et des formes discursives qui entourent matériellement le texte permet d'aborder la délicate question de la segmentation graphique des frontières du texte. (...) Du point de vue de l'analyse de discours, il reste à étendre la réflexion à d'autres domaines que le livre et l'édition, à commencer para la presse écrite, comme l'a fait J.-M. Adam (1997) à propos du peritexte journalistique (...)”

□ dados peritextuais: há o registo da designação “Pluma Caprichosa” (constante semanalmente nos números da revista), no cabeçalho da página, e o nome da jornalista e respetiva foto na margem do lado esquerdo. Centrada na página, entre as duas colunas que constituem o artigo, a ilustração de Mark Zuckerman (inventor do Facebook).

□ plano de texto: constituído por título “Facebooked, só para homens”, por subtítulo “São génios a mais. É bom conhecer umas estúpidas para variar” e corpo, formatado em duas colunas e tipograficamente dividido em seis parágrafos, que dão conta da mudança/separação dos conjuntos de enunciados. No primeiro parágrafo, o enunciador apresenta Mark Zuckerman, personagem do filme de David Fincher, e compara-o com Mark Zuckerman, inventor do facebook na vida real, dizendo que não devem ser muito diferentes. No segundo parágrafo, relata a zanga que a personagem teve com a namorada, em Harvard, onde ambos estudavam, o que motivou a ridicularização da rapariga pela net, ação reveladora do “caráter retorcido e canalha de Zuckerman”, que, de cerveja na mão, inventa o facebook. Foi ajudado pelo amigo Edward Saverin a encontrar um algoritmo que permita comparar as caras das mulheres. No terceiro parágrafo, há a referência ao facto de o facebook ter 550 milhões de utilizadores, fenómeno que tornou Zuckerman bilionário em pouco tempo. No quarto parágrafo, refere que este se tornou no proprietário do Facebook, após uma zanga com os seus amigos. No quinto parágrafo, apresenta o comportamento antissocial de Zuckerman e no sexto alega que ele não foi o único inventor do Facebook, uma vez que sem a ajuda de Sean Parker (alcoólico e consumidor de drogas) ele não teria chegado lá. Neste parágrafo, designa o grupo nascido em Havard por “clube de génios”, grupo este que, segundo o enunciador, dominará o mundo até ser batido por outro grupo. Nele não entraram mulheres. Repete, no final, o subtítulo: “São génios a mais. É bom conhecer umas estúpidas para variar”, sendo este o fecho do texto.

2.2.2. **Estrutura sequencial:** quais as sequências que se combinam; como se combinam¹⁰ e qual o modo de composição dominante - e assim chegar ao “tipo de texto”. A sequência dominante é a argumentativa. As categorias *argumentos* e *conclusão* ordenam-se de forma progressiva. Logo a partir do título e do subtítulo é sugerida a tese de que o sistema do Facebook foi inventado por génios do sexo masculino, de onde se conclui que não houve intervenção de mulheres, o que é confirmado no último parágrafo - “Um clube masculino exclusivo onde não entram mulheres”. No entanto, esta exclusão não abona a favor dos homens, dada a depreciação feita pelo enunciador do carácter destes ao longo do texto, através das escolhas lexicais que ocorreram, manifestadas, por exemplo, nas expressões nominais como “um rapaz sem amigos”, “um miúdo solitário”, “carácter retorcido e canalha”, “bêbado” (a propósito de Mark Zurkerman); “o único amigo” (referindo-se a Edward Saverin, único amigo de Zurkerman); “jovem multimilionário”, “genial”, “um alcoólico confesso”, “um viciado em festas e mulheres”, “um visionário”, “a cigarra da formiga” (relativamente a Sean Parker). Estas três figuras masculinas são apresentadas na expressão de síntese, introduzida pelo demonstrativo “este” - “Este clube de génios”, no último parágrafo, caracterizado por ser um clube fortemente “dominador”, através da repetição da forma verbal no presente “domina”. Outras formas verbais dão conta da ação dos três rapazes, como as seguintes: “perde” a namorada, “pirateando” todos os facebooks, “acionou-o” (ao amigo Edward), “exibe” comportamentos antissociais, “reforçou” as doações para caridade (relativas a Zurkerman); “ajuda-o” (Edward Saverin ajuda Zurkerman com um algoritmo), com o propósito de “humilhar” as mulheres; “arranjou” o financiamento do Facebook, “catapultou-o” para a estratosfera (relativas a Sean Parker).

O movimento argumentativo, ao longo do texto, inclui proposições-enunciados de outro tipo, como por exemplo descritivos: “Sean, que já foi preso por consumo de drogas (e por isso saiu do Facebook, sendo conselheiro não oficial), é um alcoólico confesso e um viciado em festas e mulheres, em luxos e extravagâncias; e é uma mente brilhante que concebe o futuro, os apetites do futuro. É um visionário (...)”; inclui ainda a narração, uma vez que o enunciador dá conta de acontecimentos que se sucederam (sucessão dada por expressões adverbiais, definitivização, retoma anafórica, marcadores discursivos) e que mostram a ação de Zurkerman, até à invenção do facebook, nos primeiros dois parágrafos, por uma certa ordem, após a sua apresentação nos dois primeiros períodos textuais: perde a namorada nos primeiros cinco minutos do filme, depois de a massacrar com “um discurso em algoritmo”; fica “plantado”; “chateado”, vai para o quarto da residência e bebe umas cervejas; “bêbado”, resolve escrever no blogue umas calúnias e insultos sobre a (ex)namorada, alguns de natureza sexual, para se vingar; a miúda acaba “ridicularizada”; já que “está com a mão na cerveja”, “resolve” inventar o Facebook.

A forma depreciativa (até irónica) com que os homens e as suas ações são enunciados ao longo do texto leva à conclusão de que um clube de homens, mesmo de génios, batível a qualquer momento por outro clube (“até ser batido por outro clube, nascido na universidade onde existem mais génios por metro quadrado”), e que nasceu com o objetivo de “humilhar as mulheres”, é algo desequilibrado. Será, então, bom “conhecer umas estúpidas para variar”, expressão de Wolly Allen que o enunciador recupera para constituir um ato ilocutório expressivo no fechamento do texto (sendo ainda destacado no subtítulo).

2.3. **Conteúdo temático e finalidade/objetivo:** o enunciador procurou defender um ponto de vista sobre “o clube masculino de génios” inventor do facebook, tendo por base a ação do filme de David Fincher.

3) Trabalho de produção textual. Solicitámos aos alunos a escrita de um artigo de opinião, que poderia ser incluído na revista *Única* ou numa outra revista do género, destinada ao público leitor. O ponto de vista a tomar poderia partir do tema - papel social das novas organizações dos media, como o Facebook e a Wikileaks. A anteceder a produção, pedimos aos alunos que discutissem, em pequenos grupos, a temática e que procedessem a uma planificação, delimitando o objetivo/finalidade e os blocos textuais a constituir o artigo. Dado que os grupos partilhavam um mesmo ponto de vista, optaram por produzir um texto conjuntamente.

4. Resultados da Análise do Corpus de Textos Escritos

Foram analisadas dez produções escritas, produzidas em trabalho de grupos. Procurámos proceder à verificação da estrutura configuracional dos textos (coerência) e da forma como os alunos procederam à pontuação e compactação das partes e à combinação de sequências/proposições-enunciados, no domínio da estruturação composicional.

Os textos escritos ordenaram-se e articularam-se com coerência: abordaram o tema do papel social das novas organizações dos media, referindo sobretudo as redes do Facebook e da Wikileaks. Em cada texto, o enunciador manifestou um ponto de vista sobre o mundo virtual da Internet, como se exemplifica:

□ Ponto de vista assumido no 1º § do TEXTO 1: as redes sociais Facebook e Wikileaks são fundamentais nos dias de hoje: “Duas redes sociais. Uma premiada e outra nomeada a prémio, mundialmente conhecidas, amadas e odiadas mas de grande utilidade na sociedade actual” [indicia uma ordem textual de tipo regressivo: conclusão←dados]

□ Ponto de vista assumido no último § do TEXTO 3: é necessário perceber a revolução em curso, avaliar o impacto e tomar a decisão de participar na transformação social associada às redes sociais: “Teremos de discutir a eventual ilicitude da obtenção das informações. São questões de ética e deontologia mas cabe ao cidadão comum perceber a revolução em curso, avaliar o impacto e tomar a decisão de participar nesta

¹⁰ Sigo a combinação de sequências proposta por Adam 2006: 184: Sequências coordenadas (sucessão): Seq.1 + Seq.2 + Seq. 3 + Seq. n
Sequências inseridas (encaixe): [Seq. 1... [Seq. 2.]... Seq.1]
Sequências alternadas (montagem em paralelo): [Seq. 1... [Seq. 2... [Seq. 1 continuação [Seq. 2 continuação Seq. 1 fim] Seq. 2 fim]

transformação social, aderindo ou não às redes sociais, partilhando os seus conhecimentos e aceitando ou não as “wikileaks” que com certeza vão fazendo parte do nosso quotidiano. [ordem textual de tipo progressivo: dados→conclusão]

Relativamente à marcação das partes textuais, os alunos recorreram sobretudo ao parágrafo, que acompanhou no geral a mudança de tópico, marcada por novos itens lexicais. Quanto à compactação textual (operações de ligação), ela foi marcada pela redundância lexical e novos predicados, anáfora, definitivização, pronominalização de expressões nominais e por marcadores textuais.

Em termos sequenciais, todos os textos apresentaram a estruturação de uma sequência argumentativa, com períodos explicativos e descritivos inseridos, seguindo o esquema: [ARG [DES] [EXP] ARG]. Assim sendo, os textos foram classificados como textos argumentativos, de acordo com a sequência dominante, o que serve o objetivo/finalidade de um artigo de opinião.

5. Considerações Finais

Partimos para este trabalho com a convicção de que há uma relação efetiva entre o conhecimento explícito de um género discursivo (e a heterogeneidade sequencial que o constitui) e a sua produção escrita por parte dos alunos do ensino superior. Concluímos, pela experiência de ensino e aprendizagem que efetuámos junto de uma turma que frequentava a u.c. Análise do discurso dos media I, que o facto de se tomar o **texto** como **objeto de análise**, e não apenas como veículo de informações para outros fins, permitiu um maior desempenho na produção escrita do género solicitado.

Procurámos, através de parâmetros delineados para a análise textual de um artigo de opinião, publicado na imprensa escrita portuguesa, abordar a situação de interação social, a estrutura composicional e configuracional. O percurso de análise traçado teve como base o enquadramento teórico de Jean-Michel Adam.

Após o momento de leitura, em que o texto foi assumido como uma “unidade de interação humana”, associada a uma atividade social, identificada e recriada em aula, procurou-se que os alunos reproduzissem um artigo de opinião. Os resultados mostraram que estes deram conta do modelo interiorizado, revelando capacidades de adoção e de adaptação das características explicitadas.

Assim sendo, a **análise textual** de géneros, em contexto académico, como a que levámos a cabo, manifestou-se fundamental para o desenvolvimento da **competência de escrita** dos alunos, muito válida na sua futura atuação profissional.

Referências Bibliográficas

Adam, Jean-Michel.

1990. *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Siège: Mardaga.

1991. “Cadre théorique d'une typologie séquentielle”. *Etudes de Linguistique Appliquée* 83. Paris: Didier. p 7-18.

1999. *Linguistique textuelle. Des genres du discours aux textes*. Paris, Nathan.

2005. « La notion de typologie de textes en didactique du français. Une notion «dépassée»? *Revue Recherches*, n.º 42. Lille. P 11-23.

2006. *La Linguistique Textuelle – Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris: Armand Colin.

Adam, Jean-Michel ; Bonhomme, Marc. 2007. *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Armand Colin.

Adam, Jean-Michel ; Petitjean, André. 1989. *Le Texte descriptif*. Paris : Éditions Nathan.

Adam, Jean-Michel ; Revaz, Françoise. 1997. *L'Analyse des récits*. Paris, Seuil. [Tradução portuguesa de 1997: *Análise da Narrativa*, Lisboa, Gradiva].

Charaudeau, Patrick; Maingueneau, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.

Maingueneau, Dominique. ([1998] 2007). *Analyser les textes de communication*. Paris: Armand Colin.

Silva, Inês. 2008. *Estratégias para escrever histórias – análise de textos de alunos do ensino secundário*. Dissertação (Doutoramento em Linguística). Universidade Nova de Lisboa. Lisboa.

A leitura e a escrita na universidade. Até onde pode ir o papel da universidade na sua otimização?

María da Graça L. Castro PINTO¹¹

RESUMO: Na continuidade do que apresentei no II SIMELP (Pinto, 2010a), abordarei, nesta terceira edição, as habilidades/atividades leitura e escrita na universidade e o papel desta na sua otimização. A referência a *habilidades e atividades* justifica-se visto que permite que leitura e escrita sejam vistas quer como algo relacionado com capacidades/competências próprias de cada indivíduo, quer como algo que ele executa e que, pela repetição, passa a realizar com mais destreza (ver o(s) efeito(s) Mateus em Stanovich, 1986), independentemente contudo da sua qualidade. Sobre as atitudes e estratégias relativas à leitura, destacaria, pela sua oportunidade, o Vol. III do PISA 2009 (OECD 2010a), porque mostra o que elas significam para a literacia da leitura. Quanto à escrita, temos de admitir que nem todos escrevem da mesma maneira. Seguindo Snowdon (2002:110 e 115-116), existem os “monofónicos”, *i.e.*, os que escrevem com uma baixa densidade de ideias e que tenderão a justapor acontecimentos, factos, sob forma de listas, e os que se aproximarão da “alta fidelidade”, evidenciando uma escrita com uma elevada densidade de ideias e mais emotiva. Salientaria ainda a importância de uma escrita com uma elevada densidade de ideias à entrada na universidade, porquanto ela será um bom preditor da densidade de ideias na escrita das pessoas de idade e do seu grau de reserva cognitiva (Snowdon et al., 1996 e Snowdon, 2003). Uma familiarização crítica com diferentes tipos de escrita repercutir-se-á na qualidade da leitura e numa escrita por objetivos, não somente reprodutiva de conhecimentos. São igualmente lançadas algumas pistas passíveis de fomentar/inspirar práticas de atuação em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: leitura/escrita; efeito(s) Mateus; atividades/habilidades; quantidade/qualidade; estilos; intervenção

Nota Inicial

Na sequência da minha comunicação no II Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (Évora, Portugal, 2009) e da versão escrita da mesma (Pinto 2010a), nas quais chamei a atenção para a pertinência de um exercício assíduo de práticas radicadas na escrita ou a elas associadas desde os primeiros anos de vida (ver, entre outros, Pinto 2010b, 2010c, Russ, 2009), durante a escolaridade nos seus vários níveis e após essa etapa (ver Sternberg, 2009:xv, Pinto 2010c), em consonância com uma atitude que salvasse o uso do oral e da escrita num processo de aprendizagem ao longo da vida formal, não formal ou informal, retomo neste texto, em obediência ao seu título, aspetos que se me afiguram relevantes no domínio da leitura e da escrita em meio universitário.

A Atenção Dedicada à Leitura e à Escrita

À leitura e à escrita não terá sido sempre atribuída a mesma atenção. Sternberg (2009:xv) inicia o prefácio à obra “The psychology of creative writing” (Kaufman; Kaufman (Eds.) 2009) de uma maneira que não deixa dúvidas a esse respeito: “For many years, writing skills were treated as the ugly stepsister of reading skills”. De acordo com Sternberg (2009:xv), os testes destinados a avaliar a aptidão e a capacidade verbais não contemplavam a escrita, em virtude muito possivelmente de a escrita se prestar menos do que a leitura a avaliações objetivas. Wallace, Stariba e Walberg (2004:7) também alertam para a existência de mais pesquisa científica dedicada à leitura do que às três competências verbais (“writing, speaking and listening”) de que se ocupam na sua obra.

Provavelmente não será casual que o conhecido PISA (*The Programme for International Student Assessment*) (OECD 2010b, PISA 2009) apresente como subtítulo do Volume I “Student performance in **reading**, mathematics and science”

¹¹ UP, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos, Centro de Linguística da Universidade do Porto, unidade da FCT U0022/2003, FEDER/POCTI, & PEst-OE/LIN/UI0022/2011, Via Panorâmica s/n, 4150-564 Porto, Portugal, mgraca@letras.up.pt.

(sublinhado meu). E também não será surpreendente que tenha sido implementado, em Portugal, um Plano Nacional de Leitura¹² que, como o próprio nome indica, trata essencialmente da leitura. Ora, estou em crer que, na nossa sociedade, se justificaria igualmente a criação de um programa que incidisse sobre a escrita, a qual, em meu entender, exerce um efeito muito singular não somente na forma de pensar e de aprender, mas também no desenvolvimento de habilidades metacognitivas (Tynjälä; Mason; Lonka, 2001:17 e 19, Pinto, 2008:96 -100).

Neste contexto, manifesta-se relevante constatar que a *International Reading Association* (IRA) foi criada em 1956¹³, não existindo – tanto quanto me foi dado obter na pesquisa que efetuei – nenhuma sociedade/associação similar dedicada à escrita. Muito desejaria que a minha pesquisa não tivesse sido feita com a profundidade necessária e que exista na realidade uma sociedade/associação que atue a nível da escrita como o faz a IRA no que concerne à leitura. Ainda a este propósito, Graham (2008:187) apresenta-nos uma nota interessante acerca do momento em que as ciências cognitivas terão sido pela primeira vez aplicadas à escrita. As datas avançadas por Graham remetem para uma conferência interdisciplinar que se realizou em 1978 na *Carnegie Mellon University* e para a publicação das comunicações nela apresentadas na obra de 1980 intitulada “Cognitive processes in writing” (Gregg; Steinberg, 1980). Não menos pertinente será acrescentar que uma parte não despidida dos periódicos que Graham consultou, entre 1980 e a primavera de 2004, para escrever o seu texto exhibe títulos que incluem a palavra “reading” (Graham, 2008:189). Como tentarei mostrar no decurso deste artigo, importa que se sinta a existência de uma relação, de uma interação, entre a leitura e a escrita, atitude que não se compagina porém em absoluto com abordagens que tornem a leitura e a escrita mutuamente impermeáveis, salvo, como é evidente, as que visem ou estudos individualizados de cada uma delas por força das exigências das pesquisas que se pretendam levar a cabo ou o ensino de habilidades/competências básicas (Tynjälä, 2001:50). Este modo de olhar a leitura e a escrita, que se coaduna com um assumir alternado, por parte de quem escreve nomeadamente um ensaio, de vários papéis de leitor e de agente de escrita (Tynjälä, 2001:44), encontra eco logo na primeira parte do título deste texto mediante a presença da conjunção “e” entre esses dois termos (leitura e escrita). A segunda parte do título, por sua vez, ao apelar para um operar no sentido da otimização da leitura e da escrita, coloca-nos numa posição de (re)equacionamento da sua quantidade vs. qualidade (Tynjälä; Mason; Lonka, 2001:19) e conseqüentemente do(s) efeito(s) Mateus¹⁴ na área que nos concerne neste momento e, comparativamente, noutras (Merton, 1968, Walberg; Tsai, 1983, Walberg et al., 1984, Stanovich, 1986, Tierney; Shanahan, 1996:247, Nystrand, Gamoran, Carbonaro, 2001:79). Além disso, situa-nos perante a necessidade de distinguir, na temática que nos ocupa, a(s) atividade(s) da(s) habilidade(s) (Boscolo; Mason, 2001:84, Nystrand, Gamoran, Carbonaro, 2001:77 e segs., Wallace; Stariba; Walberg, 2004).

O(s) efeito(s) Mateus na Leitura e Noutras Áreas

O(s) efeito(s) Mateus, baseado(s) na parábola dos talentos segundo São Mateus (ver nota 4 deste texto), conforme pude verificar na literatura que consultei, não se aplica(m), como nos prova exemplarmente Stanovich (1986), só à leitura, área na qual, é minha suposição, esse(s) efeito(s) se encontra(m) mais divulgados ou conhecidos. ¹⁵ Sucede que esse(s) efeito(s) também pode(m) surgir convocado(s) com o intuito de ilustrar(em) diferentes tipos de produtividade em variados domínios (economia, educação, psicologia) (Walberg; Tsai, 1983, Walberg et al., 1984) e o que se observa na ciência (Merton, 1968).

O artigo de Merton (1968) dificilmente será lido com indiferença por aqueles que, apesar de apresentarem “early educative experience”, “current educative activities” e “motivation” (Walberg; Tsai, 1983:359), talvez nunca venham

¹² Ver documento Plano Nacional de Leitura, Relatório Síntese (10 pp.), disponível na web em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnliv/uploads/relatoriosintese.pdf>, acedido em 16-02-2010.

¹³ Informação disponível na web em <http://www.reading.org/General/AboutIRA.aspx>, acedido em 15-07-2011.

¹⁴ O(s) efeito(s) Mateus tem/têm origem na seguinte passagem da parábola dos talentos segundo São Mateus: “porque ao que tem dar-se-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, ser-lhe-á tirado até mesmo o que tem [...]” Bíblia Sagrada (1968: 1693), Mt. 25, 29.

¹⁵ No Vol. III, p. 32, do documento OECD (2010a), PISA 2009, lê-se: “Stanovich (1986) describes a circular association, the so-called Matthew effect, between reading practices and achievement. Better readers tend to read more because they are more motivated to read, which, in turn, leads to improved vocabulary and comprehensive skills.”

a retirar daí os esperados benefícios. O excerto que se segue do artigo de Merton (1968:62 (p. 7 de 8)) ilustra bem o que o parágrafo anterior visa encerrar como mensagem: “The Matthew effect may serve to heighten the visibility of contributions to science by scientists of acknowledged standing and to reduce the visibility of contributions by authors who are less well known”.

Esperemos todos que, em termos de leitura e de escrita, a parábola dos talentos não se encontre tão permeável a certas forças externas e seja usada com o fim de evidenciar os condicionamentos que propiciam os mais diversos desempenhos resultantes – dentro do possível – de diferenças estritamente individuais.

Stanovich (1986) enumera alguns fatores que podem influenciar as diferenças individuais no rendimento da leitura. Alguns dependerão mais do sujeito, outros mais do meio, em resultado sempre da natureza mais ou menos ativa de ambas as partes. Entre os aspetos que mais interessarão no âmbito deste texto, destaco então, firmada em Stanovich (1986:380-384), os seguintes: 1) a correlação entre a capacidade de leitura e o conhecimento de vocabulário, ou seja, a contribuição da leitura para o crescimento do vocabulário e a associação entre a variação do conhecimento de vocabulário e o rendimento na leitura; 2) o desenvolvimento da competência na leitura e o volume de experiência nessa atividade, devedor também de uma exposição ao material impresso cuja acessibilidade é muitas vezes alheia ao sujeito; 3) a base do conhecimento pré-existente, obtido através de muita leitura e de uma maior exposição ao material impresso, como facilitador da aprendizagem; 4) a exposição ao material de leitura e as correlações entre o organismo e o meio (de tipo ativo ou passivo), em resultado obviamente das interações em jogo (ver, em relação a este tópico, Daneman, 1996).

Dos pontos acima listados, alguns transcendem inclusive a motivação do sujeito e a sua propensão para a leitura, porquanto estão condicionados por fatores de outra ordem. Quando se faz alusão à exposição ao material impresso e ao conhecimento de vocabulário, torna-se inevitável pensar nos que, por razões sobretudo económicas, não têm a mesma facilidade de aceder ao material impresso e naqueles que não vivem em ambientes propiciadores de um convívio assíduo e enriquecedor com o oral e com a escrita. Faz assim todo o sentido que se tenha sempre presente a ideia das diferenças individuais com origem endógena ou exógena.

A Quantidade e a Qualidade na Leitura e na Escrita

A quantidade e a qualidade nestas duas atividades revelam-se variáveis que necessitam de ser observadas à luz das metodologias adotadas e do desdobramento da leitura e da escrita noutras atividades. Tierney e Shanahan, considerando a leitura e a escrita de modo entrelaçado, enumeram, entre essas atividades, “note taking, drafting, reviewing, reading, note taking again, and so on” (Tierney; Shanahan, 1996:265). (Ver, a este respeito, Hayes; Nash, 1996:40, 53-55.) Não se espere, porém, que, mesmo com o exercício em quantidade de atividades como as focadas, se venha a conseguir automaticamente a qualidade desejada. Muito pode ser feito através de exercícios que sensibilizem para os vários aspetos que o leitor e quem escreve precisam de ter em conta; no entanto, quando é indispensável uma leitura mais integradora, mais crítica, porque apoiada em conhecimento previamente obtido por meio de outras tantas leituras e de discussões com elas relacionadas, e uma escrita mais tendencialmente criativa porque transformadora e não simplesmente reprodutiva (Boscolo; Mason, 2001:85), é sabido que a tarefa não se encontra facilitada para muitos. Afinal, sem embargo da sua importância, não estão somente em causa os afetos, imagens e outras reações sensoriais que o texto por via do seu autor desperta nos leitores, nem a diferença de sensibilidades dos leitores às diferentes formas de escrita (Lindauer 2009). Kaufman e Kaufman, nas considerações que tecem à proposta de Lindauer, mostram como este estudioso defende sobretudo o estudo das diferenças individuais no que se reporta, por um lado, à recetividade do leitor à linguagem literária e, por outro lado, à capacidade do escritor para utilizar uma linguagem que conduza o leitor aos sons, imagens e sentidos da narrativa (Kaufman; Kaufman, 2009:356). Esta nota mais direcionada para a escrita criativa e para o tipo de leitura a que obriga patenteia que a qualidade pode atingir um nível próximo do que nos é apontado acima do ponto de vista da produção e da receção, não estando contudo necessariamente condicionada pela

quantidade do material escrito ou lido. A quantidade não é sempre sinónimo de qualidade também na leitura e na escrita e, portanto, é fundamental que não experimentem, por variadas razões, ansiedade ou qualquer outro comportamento menos desejado (Hayes, 1996:11) os que não alcançam os fins esperados. Pourjalali, Skrzynecky e Kaufman (2009) testemunham, no início do texto que nos oferecem sobre o escritor criativo, o que sentiram ao escrevê-lo numa mescla de bloqueio, ligeira ansiedade e depressão esporádica. Afirmam, todavia, que são, apesar de tudo, dos profissionais da escrita que têm mais sorte, na medida em que, sendo escritores académicos, a sua escrita obedece a regras e a uma estrutura que os preservam do que é reivindicado internamente pela escrita criativa. Relativamente à visão que estes investigadores nos dão da escrita académica, não me abstenho de transcrever o seguinte: “The fear of a blank page can be overcome by the creation of the title page, insertion of the author’s contact information, and the importation of references” (Pourjalali; Skrzynecky; Kaufman, 2009:23). Acrescentam ainda: “In academic writing, gathering sources and reflecting other people’s ideas constitute research; in poetry, these actions can be called plagiarism.” (Pourjalali; Skrzynecky; Kaufman, 2009:23).

Não obstante a quantidade não significar qualidade, convém que a escrita seja praticada com alguma assiduidade para que não provoque bloqueios inclusivamente em quem não necessita de a usar com fins muito exigentes. Retomaria neste texto o que escreve Girolami-Boulinier sobre o uso do oral e da escrita em populações mais idosas no intento de sensibilizar quem ler as suas palavras para a necessidade de ver na escrita uma modalidade de uso da língua (Marcuschi, 2001:25) que não cessa de surpreender e na qual é necessário investir com firmeza. Lê-se então num dos artigos de Girolami-Boulinier: “Si déjà en langage oral la moyenne est plus faible que celles des groupes de référence, elle s’effondre littéralement en langage écrit” (Girolami-Boulinier, 1985:373). No mesmo artigo, a autora prossegue: “Les 90 ans ne refusaient jamais de parler, mais ils étaient très réticents pour écrire. D’où la prudence effective de leurs réalisations écrites. Le style est d’ailleurs souvent heurté et traduit les inquiétudes successives.” (Girolami-Boulinier, 1985:375). (Para mais informação relativas a este assunto, ver: Girolami-Boulinier, 1983, 1987, 1989, 1990, 1993a). Contra o poder inibitório que a escrita parece possuir, há que intervir ativamente, quase em permanência, com vista a que não se venha a instalar qualquer tendência para a rejeição.

A comunicação mediada por computador pode levar a pensar que a escrita é mais usada hoje e que estão conseqüentemente estabelecidas as condições para que não se verifiquem bloqueios perante esta atividade (ver Pinto 2010a:124-125). Lembro contudo que será prudente analisar o tipo de escrita que é praticada na comunicação mediada por computador e que será oportuno localizar essas produções escritas ao longo do *continuum* dos géneros textuais para a fala e para a escrita propostos por Marcuschi (2001:38). Este académico faz alusão à fala e à escrita neste enquadramento porque defende que não são dois polos opostos de uma relação dicotómica (Marcuschi, 2001:37). Interessa por isso situar, no referido *continuum*, as várias escritas que usam o computador como meio e observar em que medida são todas representativas da escrita não inibitória.

A leitura, por seu turno, requer, à semelhança do que se passa na audição (“listening”), uma capacidade de evocar efetivamente um processamento alicerçado no conhecimento (Daneman, 1996:526 e 531). Se tal não ocorrer, a quantidade não contribuirá certamente para a qualidade.

A Relação Leitura-Escrita

Proponho-me pois, sempre apoiada teoricamente, lançar algumas pistas que possam vir a ser de alguma utilidade para quem ensina e está consciente de que a sua profissão não prescinde nem da leitura, nem da escrita, nem do discurso oral, nem de saber escutar atentamente (Daneman, 1996: 526, Wallace; Stariba; Walberg, 2004:13).

Partilho também o pensamento de Tierney e Shanahan (1996:272) quando advertem que a escrita e a leitura em conjunto propiciam operações de raciocínio mais diversificadas do que a escrita e a leitura abordadas isoladamente. Estes investigadores ainda adiantam que deveria operar-se uma mudança no que se entende por literacia. Noutros

termos, quem estuda a literacia devia focalizar a sua atenção em simultâneo na leitura e na escrita e não optar por uma ou por outra (Tierney; Shanahan, 1996:274). Acreditam estes estudiosos que, na atualidade e na nossa sociedade, para que a leitura e a escrita possam ser bem compreendidas, devem ser usadas, aprendidas e vistas conjuntamente (Tierney; Shanahan, 1996:275).

Com efeito, não há leitura sem escrita, nem escrita sem leitura. Ambas as práticas devem gerar em quem lê e em quem escreve o sentimento de que a leitura e a escrita se encontram inter-relacionadas e interatuam entre si. O resultado dessa inter-relação ou interação depende naturalmente do grau de proficiência dos agentes envolvidos nessas duas atividades.

O recurso, neste momento, à terminologia cinematográfica contribuirá para que nos aproximemos metaforicamente dos olhares diversos de quem lê e de quem escreve e conseqüentemente dos menos ou mais proficientes. Como no cinema, embora por razões distintas, podemos na leitura e na escrita encontrar pessoas que se posicionem como se estivessem a captar um grande plano/um primeiro plano ou um plano geral. Se na leitura e na escrita surgirem dificuldades que provenham de problemas de integração de informação ou de operação de inferências, é bem provável que nos encontremos face a indivíduos que estejam a atuar em termos de grandes planos/primeiros planos perdendo assim o plano geral (ver, no tocante à leitura, Daneman (1996:526-527) e, em relação à capacidade de pensar ao mesmo tempo no todo e nas partes, Pinto (no prelo)). Ademais, no caso da leitura, pode estar em causa a capacidade da memória operatória que terá a seu cargo o processamento e o armazenamento da informação. Quem for eficiente em todos os processos que compõem a leitura, com as inevitáveis repercussões na escrita uma vez que a leitura a integra, não ocuparão tanta capacidade dessa memória para executar os processos inerentes à leitura (com implicações indubitavelmente na escrita) e disporão de uma maior capacidade funcional para o armazenamento temporário (Daneman, 1996:527-528).

Importa por conseguinte que cada um tire partido, ao longo da sua existência, dessas capacidades cognitivas e de outras tantas para conseguir desempenhos verbais (orais ou escritos) que vão ao encontro de produções caracterizadas por uma densidade de ideias¹⁶ que seja razoável e que contribua para discursos produzidos durante a vida que não sejam nem vagos, nem redundantes, nem tangenciais. Snowdon (2002:116) chega até a aventar que os que escrevem com uma baixa densidade de ideias tendem para o que designam por “listers”, contrastando essa escrita com a que revela uma elevada densidade de ideias e mais emoção. Além disso, este académico vê também nas produções escritas que estudou casos que estão mais próximos de um estilo “monofónico” e casos que tenderão para a “alta fidelidade” (Snowdon, 2002:110). Estas duas categorias não devem ser tomadas como alternativas, mas sim integradas numa dimensão dicotómica vista num *continuum* (em relação a este tipo de abordagem aplicado às dimensões dicotómicas, ver o que Felder (1993:287) avança relativamente aos estilos de aprendizagem).

Atividade e Habilidade: As Diferenças Individuais e os Estilos Daí Decorrentes

À guisa de ilustração do que pode ser um estilo que se situe entre o polo designado por “alta fidelidade” e o “monofónico”, entre o que apresenta uma elevada densidade de ideias e o “lister” ou entre o transformador e o reprodutivo (Hand; Prain; Yore, 2001:111-112), seguem-se as primeiras seis linhas de dois trabalhos sobre o bilinguismo escritos por duas estudantes do primeiro ano de um mestrado em que participei como docente no ano letivo de 2010-2011:

I

Numa Europa multilingue e multicultural, atravessada por graves problemas sócio-económicos, é hoje, mais do que nunca, indispensável que a escola saiba receber, preparar e integrar os seus alunos de e para ambientes pluriculturais e plurilingues.

¹⁶ A densidade de ideias, tomando por fonte o Nun Study, é definida como “the average number of ideas expressed per ten words for the last sentences of each autobiography” (Snowdon; Greiner; Markesbery, 2000:35). Ver também Kemper; (2001:315), Kemper et al., 2001:229).

Numa Europa que promove (ou força) a mobilidade, a importância do domínio de duas ou mais línguas (bilinguismo/plurilinguismo) é inegável a tal ponto de constituir um fator de sucesso ou insucesso de integração no mundo do trabalho.

II

Segundo [...], o bilinguismo refere-se ao uso de duas línguas por um indivíduo ou por uma comunidade de falantes.

O autor defende que existem vários tipos de bilinguismo: No caso do “bilinguismo aditivo”, o falante adquire uma segunda língua sem perder competências da primeira (...).

Tendo em conta o que acabámos de referir, concluímos que os bilingues não formam um grupo homogéneo.

Estamos naturalmente perante duas produções escritas bem redigidas, mas que não nos impedem de sentir que não se situam em pontos idênticos dos *continua* que têm como extremos as categorias acima mencionadas. Também não podemos afirmar que não esteja por detrás de cada estudante a mesma quantidade de uso da leitura e da escrita. Estes dois excertos permitem-nos antes olhar criticamente para o que se pode entender por atividade e habilidade.

As distinções feitas por Snowdon servem por isso para que encaremos a escrita, em simultâneo, como atividade, independentemente das várias tarefas/atividades que requer, e como habilidade. A despeito de não ser muito do meu agrado, recorro nesta oportunidade a um dicionário de psicologia para traduzir com mais precisão o que quero que se entenda por habilidade. Doron e Parot apresentam a seguinte definição do termo “habilidade”: “Conjunto circunscrito de competências que se efectivam nos comportamentos eficazes e que resultam, em geral, de uma aprendizagem, **eventualmente favorecida por disposições ou aptidões inatas**” (sublinhado meu) (Doron; Parot, 2001:375). Com esta definição, pretendo que sobressaia que a minha leitura de habilidade transcende todo um somatório de atividades que se possam efetuar tendentes à obtenção de desempenhos razoáveis, na medida em que comporta um valor acrescentado capaz de raiar, em certos momentos, o criativo.

Não será porventura fácil desenvolver, por exemplo, em quem escreve condições que lhe confirmem a habilidade tal como é definida por Doron e Parot. Tudo deve, todavia, ser feito para que ele alcance uma competência compatível com os tipos de escrita que lhe vão sendo solicitados ao longo da sua escolaridade e mesmo depois de a ter concluído. A exposição ao material impresso é essencial; no entanto, poderá generalizar-se à leitura e à escrita o que Seliger (1977:275) avisa quando se refere à língua: “Being exposed to language is not like being exposed to a virus. One doesn't catch it automatically.”

A Importância da Compreensão na Leitura e seus Efeitos na Escrita

Seliger abre-nos assim caminho para pensarmos na necessidade de se investir na leitura e na escrita, e de se ver, no que à leitura respeita, a compreensão como o seu objetivo mais importante (Daneman, 1996:532). Girolami-Boulinier (1993b: 42) chamava sempre com insistência a atenção para a importância da compreensão na leitura. A este propósito, Daneman partilha com o leitor o conhecido aforismo de Sir William Osler: “«it is easier to buy books than to read them and easier to read them than to absorb them.»” (Daneman, 1996:532). A leitura é na verdade constituída por etapas e a absorção, a compreensão, ressalta para mim como a mais relevante. O Vol. I do OECD (2010b). PISA 2009, p. 37, principia exatamente a definição que oferece de literacia da leitura pela compreensão dos textos escritos.

Uma estudante do 1.º ano de um dos mestrados em que lecionei no ano letivo de 2009 -2010 escreve acerca do ato de ler:

Ler é também compreender, daí que o leitor se projecte no texto transportando toda a sua vivência pessoal, as suas emoções, os seus preconceitos, expectativas, etc., em busca do sentido. Com a imaginação do leitor constroem-se imagens daquilo que se está a ler. Além de adquirir mais conhecimentos e cultura, somos levados à reflexão sobre nós mesmos.

Também sei que aprendo mais quando compreendo a matéria em vez de a memorizar, o que me ajuda na concentração e facilita a sua compreensão. Ao sabermos as ideias principais, sabemos explicar o que aprendemos ao ler.

Entendo que só se poderá passar a um escrita capaz de atingir os seus objetivos principais a partir do momento em que a compreensão assume um papel dominante na leitura. Consequentemente, um desses objetivos coincidirá por certo com a transmissão através dessa modalidade de uso da língua do que o agente da escrita conseguiu apreender também por via da leitura.

Para que os estudantes consigam níveis de desempenho na leitura e na escrita cada vez mais elevados, devem praticá-las com continuidade e sob uma orientação rigorosa e competente, num processo de aprendizagem em que eles próprios sintam os seus progressos porque se foram apercebendo da necessidade de irem introduzindo mudanças de estratégias ao longo da sua escolaridade.

A Leitura Diversificada e as suas Vantagens

Por outro lado, a leitura de vários géneros textuais cria leitores mais flexíveis que estarão mais aptos a partir para diferentes escritas e a adaptar às várias circunstâncias o que foram retirando como ensinamentos das suas práticas. A variedade do material lido, em conformidade com a citação que se segue, também consta como uma vantagem no Vol. III, página 13, do OECD (2010a). PISA 2009: “The results from PISA suggest that, although students who read fiction are more likely to achieve high scores, it is students who read a wide variety of material who perform particularly well in reading.” Mais pode ainda ser encontrado a este respeito na página 39 do volume acabado de indicar do PISA 2009, que alerta igualmente para a relação entre os hábitos de leitura e de aprendizagem dos estudantes e os seus desempenhos enquanto leitores, baseados no seu conhecimento e em estratégias de aprendizagem específicas (Vol. III do OECD (2010a). PISA 2009:25-57).

Práticas que incentivem, nos jovens e não exclusivamente nestes, a velocidade de leitura, a fluência verbal, a capacidade de definir palavras e a produção de discursos concisos e ricos de conteúdo ajudarão certamente a melhorar os seus desempenhos e a evitar que, com o avançar da idade, a sua capacidade linguística possa vir a ser afetada (ver Kemper et al., 2001:238).¹⁷

Formas de Intervir com Vista à Transferência de Atitudes: A Escrita e a Leitura em Ação

É indubitável que a leitura contribui para a formação do conhecimento a par da escolaridade e das vivências complementares que se vão registando ao longo da vida. Significa isto que, aos poucos, todos estamos mais ou menos habilitados para opinar até certo grau sobre determinado assunto. No tocante aos estudantes, subscrevo o que Tynjälä, Mason e Lonka afirmam: “Student’s minds are not empty containers but instead students already have beliefs, ideas, and conceptions.” (2001:17). Esta observação reveste-se de singular interesse porque não é pouco frequente sentir que os estudantes reagem mal quando se lhes solicita que escrevam sobre um dado tema antes de lhes ter sido fornecida bibliografia em que se possam apoiar. Comentam inclusivamente que nunca leram nada sobre o tópico e que, por isso, não sabem o que escrever. As palavras de Tynjälä, Mason e Lonka (2001) reconfortam-me, visto que a sua visão vai ao encontro da minha atuação em aula quando peço escritas livres no princípio do ano em determinadas unidades curriculares, e mostram-me que não devo abandonar esse procedimento. Na linha do exposto, os autores acrescentam: “Students should be encouraged to generate ideas and inferences even before they know a domain well and they should be given feedback on these ideas,

¹⁷ A escrita e a leitura, ao manifestarem vivências particulares com a linguagem e com tudo em que estão implicadas e que implicam, podem gerar uma reserva cognitiva que faça com que o cérebro resista à expressão de sintomas quando existam já neuropatologias (Snowdon, 2003:453). Apesar de Snowdon alertar para o facto de poderem existir predisposições genéticas passíveis de impedir que os investimentos feitos ao longo da vida com a aprendizagem possam não acarretar as consequências almejadas (Lemonick; Park, 2001:6 de 9), nunca será demasiado insistir que vale sempre a pena investir na aprendizagem ao longo da vida dentro das possibilidades de cada sujeito.

helping them to revise, elaborate and reflect on their ideas.” (Tynjälä; Mason; Lonka, 2001:17).

A passagem reproduzida traduz com justeza o que procuro fazer com os estudantes sempre que lhes solicito escritas livres logo nas primeiras aulas e quando os preparo posteriormente para a reformulação desses primeiros textos a partir da matéria que lhes transmito e da bibliografia que lhes recomendo para a sustentar teoricamente. Trata-se de um exercício de escrita que implica uma revisão constante dos textos por eles escritos e portanto um repensar das ideias neles presentes com vista ao seu enriquecimento. Realçaria mesmo que, à medida que os estudantes operam a revisão dos seus textos, vão sentindo que as ideias iniciais apresentadas por cada um são afinal válidas, muito embora necessitem de ser mais exploradas, o que nutre a sua autoestima, e que a escrita representa uma relação mútua entre o pensamento e a linguagem num exercício psicolinguístico por excelência.

Nas unidades curriculares por mim lecionadas que se prestam mais ao estudo crítico de textos sobre as temáticas que integram o programa, os estudantes habituam-se a lidar com os diferentes materiais sugeridos ou facultados por forma a destacarem, retirarem, anotarem, manipularem, integrarem e refletirem sobre o que lhes começa a fazer sentido nessa bibliografia em consonância com a teoria que lhes é simultaneamente dada a conhecer. Dessa maneira, conseguem aprender a relacionar, nos vários textos, os diferentes pontos de vista sobre o mesmo tópico e ficam igualmente mais sensibilizados para as terminologias utilizadas.

Uma leitura crítica e sustentada da bibliografia permite-lhes que passem a lê-la numa outra perspetiva e a conferir-lhe importâncias distintas de acordo com o que dela pretendem retirar. Também lhes propicia uma passagem à escrita, no caso de lhes ser solicitado um pequeno ensaio, já com uma acuidade especial que lhes possibilita, conforme avançam Boscolo e Mason (2001:88), “expose, reason, reflect, argue, communicate about ideas and beliefs, inform, explain”.

Este posicionamento dos estudantes perante a leitura e a escrita é relevante porque os faz adquirir autonomia e flexibilidade na qualidade de agentes dessas duas práticas e capacidade para atingirem uma compreensão dependente de processos de pensamento de níveis mais elevados (Boscolo; Mason, 2001:101), tangendo naturalmente a metacognição na medida em que estiverem atentos à sua atividade cognitiva enquanto leem e escrevem (Boscolo; Mason, 2001:85). O rigor posto na leitura vai sem dúvida repercutir-se na precisão que a escrita exige. O conhecimento dos conteúdos é imprescindível, mas também se torna necessário analisar como esses conteúdos são ensinados a fim de que, quando se passar à escrita, não se percam os pormenores em favor do todo ou o geral em favor das partes. Regressando aos aludidos grandes/primeiros planos e aos planos gerais, se os transpusermos para a escrita, o leitor terá de saber jogar com ambos para que, na altura em que lhe é solicitada a composição de um texto, possa agir de maneira a indicar com exatidão a quem o vier a ler as fontes que serviram de suporte às suas interpretações das leituras feitas.

Vejamos como a estudante de mestrado já mencionada descreve a sua leitura jogando com as partes e o todo:

Para melhor aproveitamento da leitura ou estudo, faço sempre uma pré-leitura que se traduz em ler os títulos e os subtítulos, ver as figuras quando as houver e ler as partes do texto que estão em destaque. Assim, consigo de imediato ficar a saber do que trata o texto e assim orientar o meu estudo para os aspectos mais relevantes da matéria. Depois, faço uma leitura global para localizar as ideias principais e ficar com uma ideia geral. A partir daí sublinho os aspectos mais importantes e anoto as palavras-chave.

Não é igualmente de descurar a possibilidade de existir mais do que um tipo de leitura como nos mostra de seguida a estudante acabada de citar:

Os vários tipos de leitura: podemos fazer uma leitura rápida, tipo folhear rapidamente um jornal, um manual, etc., para encontrar uma data, um nome, um número telefónico, um conceito, uma definição, isto é, encontrarmos algo específico; podemos ler só o título, subtítulos, nome do autor, a fonte do texto,

ilustrações, etc., para entender as ideias e os conceitos principais. A diferença entre estes dois tipos de leitura é que, no 1.º caso, o leitor sabe o que está a procurar (informação específica), no 2.º caso, o leitor procura o sentido geral do texto, o que o leva muitas vezes a decidir como o vai ler se detalhadamente ou não.

Dependendo da natureza dos textos, quem os trabalha deve estar preparado para deles extrair o essencial e para examinar como as matérias se encontram articuladas.

A mesma estudante de mestrado escreve a este respeito:

Dada a quantidade de textos lidos para a realização de qualquer trabalho, deve-se começar por procurar a ideia central que o autor defende no seu texto e de que forma esta se relaciona com as ideias que nos interessam. Nem todas as ideias têm a mesma importância. Há uma ideia central do texto que num processo de relacionamento mais ou menos importante depende de outras servindo de fio condutor para lhe dar coerência.

A qualidade das notas que os estudantes retiram dos textos revela-se de grande relevo. Os professores devem tudo fazer para que essa atividade seja executada em proveito máximo dos estudantes, atendendo ao caráter decisivo da sua qualidade como avançam Tynjälä, Mason e Lonka (2001:21). Ademais, devem estar atentos a outras estratégias de estudo e ao desenvolvimento, por parte dos estudantes, do conhecimento metacognitivo acerca de tipos efetivos de estudo (Tynjälä; Mason; Lonka, 2001:21). Haverá os que são mais *verbatim* quando tomam notas e os que o fazem já apoiados numa interpretação. Os primeiros devem jogar com essas notas como suportes conducentes ao estabelecimento de pontes entre os assuntos tratados, quer no interior de um determinado texto, quer em textos diferentes. Esses estudantes precisam de sentir que tais notas não podem ser retomadas na íntegra nos seus textos, mas que devem ser antes tidas como base de trabalho para a sua compreensão da leitura e para a sua escrita.

A autora dos comentários anteriores relata assim, como estudante, a sua experiência de leitor:

No fim, é bom avaliarmos o que estivemos a ler, seja por escrito ou oralmente, tentar reconstruir o esquema de memória. Para realizar uma boa aprendizagem não se deve ler o texto uma única vez, tem que se estudar escrevendo, tomar notas, construir esquemas e essencialmente relacionar a matéria nova com os conhecimentos já adquiridos, ampliando a percepção das novas expectativas. Não esqueçamos que a leitura está associada a outras habilidades [...]. Quanto mais se lê, melhor se pensa, melhor se escreve.

No ato inerente à escrita, foi já feita referência à revisão, ou seja, o terceira maior processo cognitivo que integra esse ato de acordo com o modelo original de escrita de Hayes e Flower (1980, referido por Hayes, 1996:2-4 e McCutchen, 2008:115)¹⁸, que comporta também os processos de planificação e de tradução. A revisão primitiva sofreu depois uma expansão para abarcar, entre outros, a interpretação de texto, a planificação passou a ser integrada na reflexão, categoria de cunho mais abrangente, e a tradução foi incluída no processo mais geral de produção de texto (ver Hayes: 1996 e McCutchen, 2008:115). Outras possibilidades de decomposição do processo global da escrita contemplam naturalmente a planificação, se bem que possa ser rotulada de outra forma, e infalivelmente a revisão¹⁹ A revisão, extremamente dependente da leitura (Hayes, 1996: 13 e segs.), constitui um processo cognitivo crucial da escrita e a sua importância, em especial no que concerne à escrita criativa, pode contrariar a ideia do “genius myth”. Kaufman e Kaufman (2009:360) escrevem a este propósito: “In contradiction to the genius myth, several authors emphasize the importance of revision.” Interessa observar como Graham e Harris (1996:350), se bem que pensando numa população particular, descrevem a revisão como “house cleaning” e “cleaning up speech”, além de assinalarem um outro objetivo da escrita destinado a “cut away the fat”, que não poderá ser aplicado genericamente sobretudo no caso de produções escritas menos ricas em ideias e em pormenores.

¹⁸ Este modelo foi retomado e reelaborado mais tarde (ver Hayes, 1996).

¹⁹ Ver p. 1 do documento Revision. Why Revision? (4 p.), disponível na web em:

<http://oak.cats.ohiou.edu/~ef376600/Narrative/Revision%20Lesson.htm>, acedido em 05-01-2007.

O primeiro processo cognitivo do modelo original de escrita de Hayes e Flower (1980)²⁰ diz respeito à planificação. Acontece que a motivação anda muito ligada a esse processo como, de resto, aos restantes e assume um papel de vulto porque, conforme adiantam Hayes e Nash (1996:49), “[i]f people who write well plan a lot, that does not imply that teaching people to plan a lot will help them to write well.” Sentir os estudantes motivados pode por consequência encorajar o professor a efetuar com eles um trabalho conjunto, em colaboração, que exija, por exemplo, uma planificação por analogia, que radica na concretização de uma tarefa com fundamento numa outra similar executada anteriormente (Hayes; Nash, 1996:35-36), não obstante não prescindir na totalidade da abstração.²¹

Na oficina de escrita que constituí com quatro estudantes de mestrado, tomou-se como ponto de partida a planificação por analogia e serviram de modelo dois textos/excertos que ocorrem em Day (1980:98-99): um que documenta as características linguísticas de um texto em “written mode” (modo escrito), destinado a ser lido silenciosamente, a ser visto, e outro que representa a versão em “oral mode” (modo oral) do primeiro texto com todos os ajustamentos linguísticos necessários, destinado a ser lido em voz alta, a ser ouvido.

Cumprir-me registrar que os meus estudantes, nesta altura, estão também já sensibilizados para o que significa, em matéria de memória, ler um texto que têm diante dos olhos e ouvir um texto que está a ser lido por terceiros.

Se aludi à panificação por analogia, é justo sublinhar que este trabalho conjunto de escrita se revestiu de sucesso graças a uma leitura muito minuciosa e discutida do artigo que serviu de suporte em termos de conteúdo à sua elaboração (Odisho, 2007), a uma redação muito pensada e demorada e a sucessivas revisões. Efetivamente, não só o modo oral de expressão pode ser lido como uma revisão do modo escrito de expressão sobre o mesmo tema, mas também em ambos os modos o apelo à revisão é uma constante. O resultado foi muito positivo e vai ao encontro do que Kaufman e Kaufman (2009:361) escrevem: “in a group, activities can be facilitated in a cooperative and peer-evaluative context.” As duas produções/composições escritas que transcreverei estão longe de se enquadrar num mera reprodução de conhecimentos (“knowledge telling”), porquanto surgiu muitas vezes a necessidade de recorrer à transformação do conhecimento (“knowledge transforming”) (Bereiter; Burtis; Scardamalia, 1988; Hand; Prain; Yore, 2001:111-112) a fim de respeitar as imposições e as finalidades da tarefa que tínhamos em mãos. Um exercício de escrita deste teor concretiza bem o que Hand, Prain e Yore aventam sobre o uso do modelo de transformação do conhecimento como forma de encorajar os professores de ciências a conseguirem que os seus estudantes despendam mais tempo a “setting purposes, accessing and building content knowledge, specifying audience, thinking, negotiating, strategic planning, reacting, reflecting, and revising” (Hand; Prain; Yore, 2001:112).²²

Do mencionado trabalho conjunto, resultaram os dois textos que seguidamente se apresentam escritos em modo escrito e modo oral, tomando por base o modelo de escrita de Day (1980) no que concerne à expressão e o artigo de Odisho (2007) no que se reporta ao conteúdo:

Modo escrito

A abordagem multissensorial e multicognitiva proposta por Odisho (2007) constitui a mais completa das que sabemos serem praticadas ao nível do ensino da pronúncia de uma L2. Consideramos que a seguinte passagem ilustra bem o pensamento do autor a este respeito: “MMA [Multisensory, Multicognitive Approach] is no longer a single technique or drill that tackles one sound at a time; instead, it is a joint selection of cognitive and sensory techniques” (Odisho 2007:3). Esta abordagem exige uma acção que

²⁰ Ver Hayes, 1996:2-4 e McCutchen, 2008:115.

²¹ Devem pois considerar-se, para além da planificação por analogia, a planificação por abstração em que somente alguns aspetos, os mais pertinentes ou críticos, estão representados na planificação, num processo descendente que parte dos objetivos mais relevantes para os de menor destaque (Hayes; Nash, 1996:34-35), e a planificação que usa modelos em menor escala para avaliar o que virá a ser um determinado projeto (“planning by modeling”) (Hayes; Nash, 1996:36-37).

²² A título de curiosidade, saliento que a primeira versão do texto em modo escrito demorou duas horas a ser redigida. Todos os comentários que acompanharam a sua escrita teriam merecido uma gravação.

ultrapassará a perspectiva tradicional de um ensino monossensorial, na medida em que este se poderá revelar insuficiente quando se trata do ensino da pronúncia a adultos contrariamente ao que se passa com o ensino a crianças.

Modo oral

Ao longo dos tempos têm vindo, seguramente, a ser implementadas as mais variadas abordagens relativas ao ensino da pronúncia de uma L2. Uma delas merece particular destaque pela sua abrangência em termos cognitivos e sensoriais. Trata-se da abordagem multissensorial e multicognitiva de Odisho. O autor considera que a “MMA [Multisensory, Multicognitive Approach] is no longer a single technique or drill that tackles one sound at a time; instead, it is a joint selection of cognitive and sensory techniques” (Odisho 2007:3). Este ponto de vista demarca-se do tradicional, monossensorial, que se apoia essencialmente na modalidade auditiva. A abordagem monossensorial, ao basear-se só no treino auditivo, aproxima-se assim, de acordo com este estudioso, da tradicional técnica do *repeat after me*. Segundo Odisho, esta técnica coaduna-se preferencialmente com o ensino da pronúncia de uma L2 a crianças. Por sua vez, a abordagem multissensorial e multicognitiva do ensino da pronúncia de uma L2 ajusta-se melhor, em sua opinião, a adultos. Tal facto verifica-se porque, para este académico, estão em causa o recurso a mais do que um sentido e o envolvimento de vários processos cognitivos na aquisição e ensino da pronúncia de uma L2. Por outras palavras, o tipo de ensino em questão tira partido do treino visual, do treino neuro-muscular e do treino cerebral. Configura portanto uma perspectiva que se socorre da audição, da visão e do tato. Além disso, é multicognitiva uma vez que envolve de modo consciente a percepção, o reconhecimento, a recuperação, a produção de sons e a sua dinâmica subjacente (Odisho 2007:6).

Nota Final

Por tudo o que foi exposto, julgo que ficou claro que a relação entre a leitura e a escrita é uma realidade que não pode ser escamoteada por quem se ocupa do ensino de ambas ou por quem com elas convive em meio escolar ou fora dele. Se virmos na escrita a face de uma moeda, a escrita comprova bem que a moeda não vive só de uma face. Na verdade, a outra face da moeda – a leitura – deve à escrita a sua origem e é indispensável à sua concretização. Revela-se pois um imperativo trabalhar a leitura nas diferentes disciplinas para que a escrita se vá organizando como uma modalidade de uso da língua que se preste a composições diferenciadas de acordo com exigências e objetivos distintos. Quanto mais os estudantes forem sensibilizados para o que a escrita requer deles, tanto mais hábeis se tornarão nessa prática, passando a olhá-la com a distância imprescindível ao exercício de operações de transferência do seu modo de atuar/escrever. A partir do momento em que os estudantes se encontrem empenhados numa atividade de escrita que faça sentido numa certa disciplina, ou seja, adquiram uma determinada atitude relativamente ao conhecimento (Boscolo; Mason, 2001:88), será de esperar que transfiram sem dificuldade essa disposição para outras disciplinas com implicações inevitáveis na aprendizagem.

Agradecimentos

A minha gratidão às estudantes de mestrado, dos anos letivos de 2009-2010 e 2010-2011, Ana Cunha, Elsa Gonçalves, Graça Moutinho, Inês Ribeiro, Iria Pires, Maria Luís Gomes e Maria Sara Coutinho, que me disponibilizaram as produções escritas que integrei neste texto e que contribuem com certeza para que dele resulte uma leitura mais enriquecedora. À Professora Doutora Olívia Figueiredo, agradeço as palavras de incentivo e os comentários que este texto lhe suscitou.

Referências bibliográficas

- Bereiter, C.; Burtis, P. J.; Scardamalia, M. 1988. Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, v. 27, p. 261-278.
- Bíblia Sagrada. 1968. Lisboa: Difusora Bíblica, 3.ª ed.
- Boscolo, P.; Mason, L. 2001. Writing to learn, writing to transfer. In: Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, p. 83-104.
- Daneman, M. 1996. Individual differences in reading skills. In: Barr, R.; Kamil, M. L.; Mosenthal, P. B.; Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 512-538. Originally published 1991.
- Day, R. S. 1980. Teaching from notes: Some cognitive consequences. In: McKeachie, W. J. (Ed.). *New directions for teaching and learning: Learning, cognition, and college teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 95-112.
- Doron, R.; Parot, F. 2001. *Dicionário de psicologia*. Tradução Gabinete de tradução da Climepsi Editores. Lisboa: CLIMEPSI – Sociedade Médico-Psicológica, Lda. Título original *Dictionnaire de Psychologie*, Presses Universitaires de France, 1991.
- Felder, R. M. 1993. Reaching the second tier: Learning and teaching styles in college science education. *J. College Science Teaching*, v. 23, n. 5, p. 286-290. Disponível na web em http://www.ncsu.edu/felder-public/Learning_Styles.html, acedido em 03-07-2006.
- Girolami-Boulinier, A. 1983. Le langage... des 90 ans. *Communication et Langages*, 58, p. 29-37.
- Girolami-Boulinier, A. 1985. Compréhension et expression chez les personnes âgées de 90 ans et davantage. *Bull. Audiophonol. Ann. Sc. Univ. Franche-Comté*, v. 1, n. 3, p. 370-377.
- Girolami-Boulinier, A. 1987. Que devient le langage adulte chez les personnes âgées de 90 ans et davantage? Etude – prévention et soutien. *Rééducation Orthophonique*, v. 25, n. 152, p. 443-459.
- Girolami-Boulinier, A. 1989. Intérêt de ces groupes et thèmes pratiqués. *Rééducation Orthophonique*, v. 27, n. 157, p. 67-74.
- Girolami-Boulinier, A. 1990. Intérêt d'un soutien orthophonique auprès de la personne âgée. *Revue de Laryngologie*, v. 111, n. 4, p. 315-318.
- Girolami-Boulinier, A. 1993a. A propos du langage des personnes âgées. *Intercâmbio*, v. 4, p. 37-49.
- Girolami-Boulinier, A. 1993b. *L'apprentissage de l'oral et de l'écrit*. Collection “Que sais-je?”, n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France.
- Graham, S. 2008. Strategy instruction and the teaching of writing. A meta-analysis. In: MacArthur, C. A.; Graham, S.; Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, p. 187-207 (original edition 2006).
- Graham, S.; Harris, K. R. 1996. Self-regulation and strategy. Instruction for students who find writing and learning

challenging. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 347-360.

Gregg, L.; Steinberg, E. 1980. *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum. Referido por Graham (2008: 187).

Hand, B. M.; Prain, V.; Yore, L. 2001. Sequential writing tasks' influence on science writing. In: Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, p. 105-129.

Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 1- 27.

Hayes, J. R.; Flower, L. S. 1980. Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, L. W.; Steinberg, E. R. (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Erlbaum. Referido por McCutchen (2008: 115) e Hayes (1996: 2-4).

Hayes, J. R.; Nash, J. G. 1996. On the nature of planning in writing. In: Levy, C. M.; Ransdell, S. (Eds.). *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 29-55.

Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). 2009. *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. 2009. Putting the parts together: An integrative look at the psychology of creative writing. In: Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 351-370.

Kemper, S.; Sumner, A. 2001. The structure of verbal abilities in young and older adults. *Psychology and Aging*, v. 16, n. 2, p. 312-322.

Kemper, S.; Greiner, L. H.; Marquis, J. G.; Prenovost, K.; Mitzner, T. L. 2001. Language decline across the life span: Findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*, v. 16, n. 2, p. 227-239.

Lemonick, M. D.; Park, A. 2001. *The Nun Study*. Mankato, Monday, May 14, 2001. 9p. Disponível na web em <http://www.time.com/time/printout/0,8816,999867,00.html>, acedido em 14-10-2008.

Lindauer, M. S. 2009. Literary creativity and physiognomy: Expressiveness in writers, readers, and literature. In: Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 117- 130.

Marcuschi, L. A. 2001. *Da fala para a escrita. Atividades de retextualização*. 2.^a edição. São Paulo: Cortez Editora.

McCutchen, D. 2008. Cognitive factors in the development of children's writing. In: MacArthur, C. A.; S. Graham, S.; Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research*. New York, London: The Guilford Press. Paperback edition, p. 115-130 (original edition 2006).

Merton, R. K. 1968. The Matthew effect in science. The reward and communication systems of science are considered. *Science*, 159 (3810), p. 56-63. 8p. This article is based on a paper read before the American Sociological Association in San Francisco, August 1967.

Nystrand, M.; Gamoran, A.; Carbonaro, W. 2001. On the ecology of classroom instruction: The case of writing in high

school English and social studies. In: Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, p. 57-81.

Odisho, E. Y. 2007. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, v. 2, n. 1, p. 3-28.

OECD 2010a. *PISA 2009 Results: Learning to learn - Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Disponível na web em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.

OECD 2010b. *PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*.

Disponível na web em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.

Pinto, Maria da Graça L. C. 2008. *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Cadernos de Apoio Pedagógico da FLUP C05. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponível na web em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8208.pdf>

Pinto, Maria da Graça L. C. 2010a. A leitura/escrita na universidade e para lá dos seus muros. In: Marçalo, M. J.; Lima-Hernandes, M. C.; Esteves, E.; Fonseca, M. do C.; Gonçalves, O.; Vilela, A. L.; Silva, A. A. (Eds.). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*. Évora: Universidade de Évora. p. 108-133. Disponível na web em: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/39388/2/gracapintoleitura000113074.pdf> e <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg26/09.pdf>.

Pinto, Maria da Graça L. C. 2010b. As bases da leitura: entre a "ciência" da literacia precoce e a "ciência" do jogo. *Letras de Hoje*, v. 45, n. 3, 26-34. Disponível na web em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewFile/8116/5805>

Pinto, Maria da Graça L. C. 2010c. Da escrita ou de um longo caminho para um possível final bem sucedido. *Linguarum Arena. Revista do Programa Doutoral em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, v. 1, n. 1, p. 103-132. Disponível na web em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8645.pdf>

Pinto, Maria da Graça L. C. (no prelo). Dos construtos teóricos para as aplicações: O professor como um dos mediadores. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2011, v. 6, n.1.

Pourjalali, S.; Skrzynecky, E. M.; Kaufman, J. C. 2009. The creative writer, dysphonic rumination, and locus of control. In: Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 23-40.

Russ, S. W. 2009. Pretend Play, emotional processes, and developing narratives. In: Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 247-263.

Seliger, H. W. 1977. Does practice make perfect?: A study of interaction patterns and L2 competence. *Language Learning*, v. 27, p. 263-278.

Snowdon, D. 2002. *Aging with grace. The nun study and the science of old age: How we can all live longer, healthier and more vital lives*. London: Fourth Estate. Paperback edition (original edition 2001).

Snowdon, D. A. 2003. Healthy aging and dementia: Findings from the nun study. Supplement. *Ann Intern Med.*, 139, p. 450-454.

Snowdon, D. A.; Kemper, S. J.; Mortimer, J. A.; Greiner, L. H.; Wekstein, D. R.; Makesbery, W. R. 1996. Linguistic ability in early life and cognitive function and Alzheimer's disease in late life. Findings from the Nun Study. *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, v. 275, n. 7, p. 528-532. Downloaded from www.jama.com by guest on September 18, 2010.

Snowdon, D. A.; Greiner, L. H.; Markesbery, W. R. 2000. Linguistic ability in early life and the neuropathology of Alzheimer's disease and cerebrovascular disease. Findings from the Nun Study. *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 903, issue 1 Vascular Factors in Alzheimer's Disease, pages 34-38. Article first published online: 30 Jan 2006.

Disponível na web em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1749-6632.2000.tb06347.x/pdf>, acessado em 12-07-2011.

Stanovich, K. E. 1986. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, v. XXI, n. 4, p. 360-406.

Sternberg, R. J. 2009. Foreword. In: Kaufman, S. B.; Kaufman, J. C. (Eds.). *The psychology of creative writing*. Cambridge: Cambridge University Press, p. xv-xvii.

Tierney, R. J.; Shanahan, T. 1996. Research on the reading-writing relationship: interactions, transactions, and outcomes. In: Barr, R.; Kamil, M. L.; Mosenthal, P. B.; Pearson, P. D. (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol II. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, p. 246-280.

Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. In: Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, p. 37- 56.

Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K. 2001. Writing as a learning tool: an introduction. In: Tynjälä, P; Mason, L.; Lonka, K (Eds.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Studies in Writing, Volume 7. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, p. 7-22.

Walberg, H. J.; Tsai, S.-L. 1983. Matthew effects in education. *American Educational Research Journal*, v. 20, n. 3, p. 359-373.

Walberg, H. J.; Strykowski, B. F.; Rovai, E.; Hung, S. S. 1984. Exceptional performance. *Review of Educational Research*, v. 54, n. 1, p. 87-112.

Wallace, T.; Stariba, W. E.; Walberg, H. J. 2004. Teaching, speaking, listening and writing. *Educational Practices Series – 14*. International Academy of Education. International Bureau of Education. 20 p. Disponível na web em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/PRACTICE_14.pdf, acessado em 10-06-2011

CONTRIBUTOS PARA A CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO ACADÊMICO "RESPOSTA DE DESENVOLVIMENTO"

Paulo Nunes da SILVA¹

Joana Vieira SANTOS²

RESUMO: Uma vez que caracterizar os gêneros do discurso acadêmico permite identificar os processos de construção dos textos que os integram, permitirá também melhorar a proficiência dos estudantes do ensino superior. A este respeito, Parodi (2009), evidenciou não só a maior ou menor diversidade de gêneros das leituras aconselhadas em diferentes cursos, como também a conveniência de basear as reflexões sobre os gêneros em *corpora* extensos e adequadamente ricos. Numa linha complementar, propomo-nos contribuir para a reflexão teórica sobre gêneros do discurso acadêmico, sob a perspectiva das práticas de escrita na universidade. Analisámos um *corpus* de 179 textos (de 500 a 1000 palavras), pertencentes ao género *resposta de desenvolvimento*, obtidos em exames de Ciências Humanas. Tendo selecionado respostas com sequências de tipo argumentativo, identificámos os parâmetros mais relevantes segundo os níveis textuais propostos por Adam (2001) – semântico, enunciativo-pragmático, composicional e estilístico-fraseológico: a) nível semântico – conteúdos adequados à área de estudo em causa, seleção de argumentos pertinentes, explicitação de tese; b) nível enunciativo-pragmático – marcas de contexto socioprofissional e das condições de produção; c) nível composicional – sequências argumentativas, estruturação em partes funcionalmente distintas; d) nível estilístico-fraseológico – léxico especializado, conetores discursivos, citações. Estes parâmetros caracterizam os textos do género *resposta de desenvolvimento*, e permitem delimitá-lo relativamente a outras classes, o que contribuirá para o conhecimento do *discurso acadêmico*, e, por outro lado, para a implementação de melhores práticas de produção escrita no ensino superior.

PALAVRAS-CHAVE: discurso acadêmico, género, resposta de desenvolvimento, parâmetros de género.

1. Introdução

Propomo-nos, neste artigo, refletir sobre as propriedades presentes nos textos do género discursivo **Resposta de Desenvolvimento** (RD). A nossa investigação situa-se no âmbito de um estudo mais vasto sobre gêneros do Discurso Acadêmico (DA), cujo principal objetivo é proceder à caracterização dos textos que o podem integrar, quer sejam produzidos por docentes e investigadores, quer por estudantes. No caso do presente trabalho, a explicitação e a sistematização das características dos textos do género RD poderia ainda contribuir para uma efetiva melhoria no desempenho dos estudantes do ensino superior que necessitam de redigir textos deste género discursivo nas suas provas de avaliação, ainda que não seja, como veremos, suficiente.

2. Pressupostos teóricos

De acordo com o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1996), assumimos que os textos são representantes empíricos de atividades gerais e, especificamente, das atividades de linguagem. Cada novo texto enraíza-se numa situação de comunicação, caracterizável por parâmetros diversos – entre outros, a área de atividade socioprofissional dos interlocutores e os papéis sociais que desempenham no momento da sua produção – que são inerentes à formação sociodiscursiva da qual o texto emana:

ces formations élaborent différentes sortes de textes, qui présentent chacune des caractéristiques relativement stables (justifiant qu'on les qualifie de **genres de texte**), et qui restent disponibles dans l'intertexte, à titre de modèles indexés, pour les contemporains et pour les générations ultérieures. (Bronckart, 1996: 137-138; cf. igualmente Adam, 2001: 28).

¹ UAb, Departamento de Humanidades/CELGA, Rua Alexandre Herculano, n.º 52, 3000-019 Coimbra, Portugal, mail to pn SILVA@univ-ab.pt
² UC, Faculdade de Letras/CELGA, Praça da Porta Férrea, 3004-530 Coimbra, Portugal, mail to joana.vieirasantos@gmail.com

Partimos, por isso, do princípio de que cada texto releva de um género discursivo, e de que cada género se integra num determinado tipo de discurso. No caso vertente, os textos que se inserem nos géneros **Artigo Científico, Tese de Doutoramento, Dissertação de Mestrado e Resposta de Desenvolvimento** integram-se no **Discurso Académico**, e são produzidos por indivíduos que estão investidos do papel social de docente, investigador ou estudante. Consideramos, então, que o Discurso Académico engloba toda a produção verbal decorrente das atividades dos indivíduos que desempenham aqueles papéis sociais em instituições de ensino superior ou em centros de investigação³.

Embora fatores internos e externos interajam para delimitar e definir uma classe genérica, aparentemente os fatores situacionais prevalecem, no sentido em que influenciam fortemente todos os níveis de textualidade (cf. Adam e Heidmann 2007). Uma vez que “os géneros textuais [se] fundam em critérios externos (sócio-comunicativos e discursivos)” (Marcuschi 2003), a formação sociodiscursiva em que os interlocutores se inserem e os objetivos que pretendem atingir têm repercussões múltiplas, quer nos temas a tratar, quer na extensão e na estrutura do texto, quer no estilo a adotar, vertentes tidas em conta no presente estudo.

Não pretendemos estabelecer uma tabela onde a cada género se faça corresponder um conjunto de critérios fixos e inequívocos (como se se tratasse de condições necessárias e suficientes), contemplados em todos os textos que se inserem nesse género. Pelo contrário, um princípio subjacente a qualquer trabalho sobre géneros é o de que as suas propriedades se configuram numa rede multidimensional e flexível, em que os critérios definitórios – igualmente heterogéneos e flexíveis –, se entrecruzam. Este princípio condiciona também a abordagem analítica, que, em nosso entender, se deverá processar a partir de um estudo de *corpora* variados.

Tal como os géneros, também as propriedades que os caracterizam configuram uma lista aberta e suscetível de ajustes, porque podem ser relativamente indeterminadas. Algumas assumirão, no entanto, maior relevo do que outras. Nesta linha, os géneros definem-se e delimitam-se, em primeiro lugar, com base em critérios de natureza extralinguística, que são atualizados nos diferentes textos através de mecanismos particulares, desde logo os que parametrizam determinadas situações de enunciação.

Todos os textos de um mesmo género apresentam igualmente parâmetros internos atinentes à sua própria construção, atualizados por diferentes mecanismos específicos. Assumimos, então, que é o conjunto de parâmetros externos (inerentes à situação de enunciação) e de parâmetros internos (ou propriedades linguísticas específicas dos textos) que permite definir, caracterizar e delimitar qualquer género, e, de modo ainda mais especificado, eventuais subgéneros.

3. Modelo de Análise, Conceitos Operatórios e Metodologia

Entre as questões teórico-metodológicas centrais para uma abordagem deste tema, conta-se a dificuldade em refletir sobre o conceito de género, tendo em consideração que as classes genéricas se situam num plano abstrato e os textos se situam no plano empírico.

Com o objetivo de superar esta dificuldade metodológica, Coutinho e Miranda (2009) sugerem que se proceda à análise dos textos, visando identificar as propriedades que atualizam o género em causa. Nesse sentido, propõem um conjunto de conceitos operatórios e um modelo de análise que permitem distinguir os planos (abstrato e empírico) nos quais se deverá processar, concomitantemente, a identificação das propriedades genéricas.

O conceito de **parâmetro de género** dá conta das propriedades previsíveis (não fixas nem obrigatórias) de cada classe genérica. Os **mecanismos de realização textual** atualizam, no plano empírico dos textos, os parâmetros de género (Coutinho e Miranda, 2009: 41). A relação entre parâmetros de género e mecanismos de realização textual não é

³ Coutinho (2004: 11) engloba nos géneros do Discurso Académico «o conjunto (mais ou menos identificado) de géneros associados a atividades académicas, entendidas na inter-relação necessária entre atividade geral e atividade de linguagem».

biunívoca: um mesmo parâmetro pode estar associado a diferentes mecanismos de realização textual. Segundo as autoras, o conceito de parâmetros de género deve permitir responder à seguinte questão: que propriedades permitem caracterizar e identificar um determinado género discursivo? Já o conceito de mecanismo de realização textual deve permitir responder a uma outra: de que maneira os textos assumem e manifestam os parâmetros de género?

Os **marcadores de género**, por sua vez, são mecanismos semióticos que apontam inequivocamente para o facto de um dado texto se inserir num género específico. Existem marcadores autorreferenciais – os que rotulam a classe em que o texto se insere – e marcadores inferenciais – os que permitem reconhecer que o texto em que ocorrem se insere num dado género (Coutinho e Miranda, 2009: 42).

Dentro deste modelo, o trabalho de investigação sobre géneros aqui proposto combina uma abordagem dupla, descendente e ascendente, a um tempo genérica e singular. Por um lado, uma situação de enunciação constitui a matriz identitária dos textos reais e do(s) uso(s) da linguagem que lhes subjazem. Por outro, esses textos, enquanto exemplos parcelares e específicos de usos da linguagem, constituem fontes de critérios estáveis a subsumir em parâmetros mais amplos, estes interativos, eventualmente em número indeterminado, ou, pelo menos, em lista aberta, como acima dissemos. Tais parâmetros, por sua vez, configuram a matriz identitária do género ou subgénero.

Com base na análise feita, procurámos indicar os principais parâmetros de um género específico – a **Resposta de Desenvolvimento**. Para os identificar, recorremos a um *corpus* de textos, onde detetámos reiteradamente algumas propriedades, cuja interação nos parece justamente ser a base dos parâmetros de género. Num primeiro momento, fizemos o levantamento das propriedades intra e extratextuais, agrupadas de acordo com a lista de componentes para a análise de géneros proposta por Adam (2001: 40-41). Num segundo momento, postulámos, ainda a título de hipótese, que essas propriedades, quando reiteradas, correspondem a mecanismos que atualizam determinados parâmetros do género RD, o que foi confirmado, por fim, num novo cotejo dos textos.

4. Corpus

O *corpus* analisado é composto por 179 respostas redigidas em prova de avaliação numa disciplina do 1.º ano, lecionada por uma docente na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pertencente portanto à área das Ciências Humanas. Os estudantes abrangidos frequentam diversos cursos da FLUC, designadamente os cursos de Jornalismo, de Línguas Modernas e Português (que constituem a maioria dos locutores), de Estudos Europeus e de Filosofia.⁴ Embora sejam, na sua esmagadora maioria, portugueses, incluem também indivíduos originários da América Latina (brasileiros ou lusodescendentes), ou seja, com formações prévias distintas. Deste modo, assumimos que o *corpus* é suficientemente representativo, dada a quantidade de textos do género RD e a diversidade dos autores, no que toca quer à formação prévia, quer à área de estudo em que se inserem, quer ainda à proveniência geográfica.

As respostas, que valiam metade da cotação da prova (10 valores em 20), foram apresentadas em dois exames diferentes, realizados em 3 e 21 de janeiro de 2011 e correspondem aos seguintes enunciados (EI e EII), respetivamente:

EI: *A partir do tema “Meios de comunicação de massas – um poder político?” redija um texto argumentativo que esclareça a sua perspetiva, de acordo com as normas aprendidas em aula.*

EII: *A partir do tema “Discurso publicitário – persuasão ou manipulação?” redija um texto argumentativo⁵ que esclareça a sua perspetiva, de acordo com as normas aprendidas em aula.*

⁴ Apesar de poderem inscrever-se à disciplina também estudantes de História, História de Arte, Arqueologia, Geografia, Estudos Artísticos, Estudos Clássicos e Ciências da Informação, nenhum se apresentou a avaliação, pelo que as suas eventuais produções não fazem parte do *corpus*.

⁵ Esta instrução dos enunciados é, num certo sentido, condutora das respostas, podendo ter a sua influência na geração de sequências de tipo argumentativo (ver infra). Dados empiricamente observados em outros *corpora* resultantes de enunciados sem tal especificidade indiciam não haver diferenças assinaláveis. Fica aqui em aberto a sugestão de análise contrastiva.

Se bem que, em rigor, o género RD corresponda na verdade a um subgénero do género “Resposta escrita em prova de avaliação”, os textos analisados, nitidamente de “Resposta Longa” (cf. a tipologia de Ribeiro e Ribeiro, 1989, aqui adaptada), possuem propriedades que os identificam de modo inequívoco como produtos do Discurso Académico. Este género é atualizado por locutores com o estatuto de estudantes, precisamente porque os textos que se inserem nesta classe só são produzidos em situação de avaliação (e não são produzidos em todas as situações de avaliação, seja porque o tipo de pergunta requer respostas de outro género – como a resposta curta ou a resposta de escolha múltipla –, seja porque a disciplina em causa solicita respostas em que não é necessário redigir um texto, mas nas quais se requer o uso de linguagem matemática ou lógica, ou de linguagens de programação informática).

5. Parâmetros do Género “Resposta de Desenvolvimento”

Propomo-nos, a seguir, enumerar e refletir sobre as propriedades detetadas, que sustentam os parâmetros e os mecanismos de realização textual. Conforme dito supra, agrupámos os diferentes parâmetros de acordo com as oito componentes de natureza diversa propostas por Adam (2001: 40-41): enunciativa, pragmática, semântica, composicional, estilístico-fraseológica, metatextual, material e peritextual.

Assinale-se desde já, todavia, que a inserção de cada parâmetro numa determinada componente nem sempre constitui um procedimento linear. E, em alguns casos (que serão devidamente assinalados), há uma estreita interligação entre dois ou mais parâmetros que se inserem em componentes distintas, o que indicia a existência de interações entre eles (e de relações de dependência).

5.1. Componente Enunciativa

No âmbito da componente enunciativa, inscrevem-se as propriedades que se enraízam diretamente na situação de enunciação em que cada texto é produzido. Entre as propriedades que evidenciam maior relevância, contam-se a **área de atividade socioprofissional** em que estão inseridos os interlocutores, e a correspondente **formação sociodiscursiva** – que permitem determinar o **tipo de discurso** em que se integra o género atualizado nos textos analisados –, assim como os **estatutos e/ou papéis sociais** que os sujeitos falantes assumem ou desempenham no momento em que produzem os textos.

A situação de enunciação em que foram produzidos os textos analisados na presente investigação é a da realização de prova de avaliação escrita em instituição de ensino superior. A área de atividade restringe-se, então, a tarefas relacionadas com o ensino-aprendizagem inerentes a esse nível de ensino (que incluem, regra geral, um ou mais momentos de avaliação em cada disciplina). Assumindo o estatuto de estudantes de um curso do 1.º ciclo, um papel social inerente a esta área de atividade profissional, os locutores inserem-se na formação sociodiscursiva dos estudantes do ensino superior. Dadas estas características, os textos analisados integram-se no Discurso Académico.

Quer o tipo de discurso (associado à respetiva formação sociodiscursiva) em que os textos do género RD se inserem, quer o estatuto dos seus locutores contribuem para pré-determinar o género que o texto produzido atualiza. Vimos já que cada formação sociodiscursiva possui um espólio de géneros disponíveis numa dada sincronia; entre os géneros próprios do Discurso Académico conta-se o género RD. Sublinhe-se que um texto inserido no DA e produzido por um estudante não será necessariamente um texto do género RD. Consideramos, por isso, que estes dois parâmetros interagem com os de outras componentes no sentido de, conjuntamente, caracterizarem e permitirem identificar o género RD.

5.2. Componente Pragmática

No âmbito desta componente, Adam (2001) inclui os **objetivos ilocutórios** que o locutor pretende alcançar com o texto que produz.

De acordo com os pressupostos da situação de enunciação (nomeadamente o facto de cada texto do género RD constituir um objeto de avaliação), o estudante pretende atingir dois objetivos distintos, embora necessariamente interligados. Um objetivo ilocutório primário consiste em redigir um texto que se caracterize pela correção (a nível formal e de conteúdo) e adequação (relativamente ao que é solicitado no enunciado da questão). Um objetivo ilocutório secundário, decorrente do primeiro, consiste em demonstrar ao docente da disciplina, através do texto produzido, que o estudante assimilou os conteúdos propostos, que os domina e sabe refletir acerca deles (selecionando-os, articulando-os e organizando-os num texto coeso e coerente), ao ponto de o docente considerar, com base na análise do texto, que o estudante atingiu os objetivos mínimos estipulados para a disciplina em causa.⁶

Estes dois objetivos ilocutórios constituem parâmetros do género RD. Também neste caso funcionam em conjunto e não isoladamente, pois, nenhum destes parâmetros serve, por si só, para identificar um texto do género RD. Além disso, nenhum deles é exclusivo dos textos do género RD, dado que cada um pode ser encontrado em textos de outros géneros discursivos (por exemplo, em **Trabalhos** ou **Relatórios**).

É conveniente referir que o objetivo ilocutório secundário não é declarado, mas conhecido e assumido quer pelo estudante, quer pelo docente. A relação de dependência do segundo objetivo relativamente ao primeiro pode ser explicitada do seguinte modo: só se o objetivo ilocutório primário for atingido num grau que o docente considere minimamente satisfatório é que o estudante poderá obter aprovação na disciplina em cuja prova de avaliação o texto se integra (na perspetiva do estudante, desejavelmente, com uma classificação de valor tão elevado quanto possível). Para o estudante, importa, por isso, demonstrar ao docente que assimilou o conjunto de conhecimentos solicitados no enunciado da questão (que dá origem ao texto que se insere no género RD), que sabe aplicá-los e refletir sobre eles com correção e de forma adequada aos padrões de exigência inerentes ao grau de ensino em causa.

Os conteúdos da RD ficam então fortemente condicionados por um mecanismo reprodutivo, que consideramos típico dos textos deste género, e que tem consequências em várias componentes, nomeadamente na semântica, na composicional, na estilístico-fraseológica e na metatextual. Traduz-se, em particular, no facto de o estudante tentar aproximar o mais possível o tema e os conteúdos da resposta não só daquilo que o docente já disse em sala de aula e da bibliografia lida, como também no facto de haver uma retoma do próprio enunciado da pergunta. O mecanismo reprodutivo assume então uma forma semelhante ou à do mote e glosa da poesia ou à da pergunta e resposta de um diálogo, retomando e remetendo para outros textos.

5.3. Componente Semântica

Sendo vários os tópicos que se poderiam incluir nesta componente semântica, e que vão desde os temas tratados (cf. Adam, 2001) ao valor de verdade das proposições dos textos, optámos por focalizar a análise nos **conteúdos** propriamente ditos. Detetámos, por via de inúmeras repetições de ideias, frases, palavras-chave, ou, até formulações, o replicar de conteúdos programáticos ou de ideias veiculadas em aula, replicar esse que, embora expectável, pode mesmo assumir carácter formulaico, tornando alguns textos em repetições de estereótipos. De forma mais evidente, os lugares-comuns, respetivamente, no caso de EI, *Os meios de comunicação de massas manipulam a audiência* e, no caso de EII, *A publicidade é persuasiva e / ou manipuladora* foram temas de debate na aula. Ora, apesar de o primeiro lugar-comum não estar necessariamente ligado ao EI, foi usado com relativa frequência na RD, o que reforça o seu carácter de ideia-feita, memorizada, e automaticamente suscitada no ato enunciativo do exame:

(EI1) *Por outro lado, acho que os meios de comunicação manipulam as pessoas.* [frase intermédia]

⁶ Cf. a noção de jogo escolar, proposta originalmente em Marques 2010.

(E12) *Pode dizer-se portanto que a publicidade é cada vez mais trabalhada, sendo cada pormenor pensado ao limite, e efectuado com enorme precisão, e, na minha opinião, como já disse, trata-se da persuasão através da manipulação.* [frase intermédia]

O replicar de conteúdos é também atualizado num outro mecanismo frequentemente atestado, que assume a forma de glosa, citação ou mesmo repetição do enunciado no corpo da RD:

(E13) *Meios de comunicação de massas – um poder político?* [vários, título ou frase inicial]

(E14) *Discurso publicitário – persuasão ou manipulação?* [vários, título ou frase inicial]

Por fim, é de assinalar a presença da citação propriamente dita, necessária, aliás, à componente composicional por sustentar a argumentação por autoridade. Neste caso, as condicionantes do regime de clausura estarão na origem de uma tendência manifesta para o uso repetitivo de algumas fontes, ideias ou autores mais mencionados e que, por isso mesmo terão sido fixados com mais facilidade:

(E15) *Capitalismo, globalização, comunicação, informação e poder* [sublinhados do estudante]. *Chegamos ao ponto-chave da questão: Que relação podemos estabelecer entre os mecanismos de poder político e os meios de comunicação de massas? A resposta pode ser iniciada com a famosa máxima do teórico McLuhan: “o meio é a mensagem”.* [frases intermédias]

(E16) *Os meios de comunicação modelam a sociedade ou, de acordo com McLuhan, “the medium is the message”.* [frase intermédia]

Via de regra, a ordem é uniforme: as citações assinaladas no *corpus* seguem-se às ideias apresentadas, constituindo o seu suporte. As fontes, sendo embora restritas, estão indiretamente associadas ao replicar de conteúdos, uma vez que não surgem autores nem obras não indicados na bibliografia da cadeira. Ainda que tal acontecesse, porém, o mecanismo reprodutivo seria idêntico, uma vez que os textos da RD se constituem, como vimos, enquanto parcial ou totalmente remissivos. Veremos adiante as repercussões desta configuração em propriedades de outras componentes, nomeadamente na estilístico-fraseológica (onde incluímos as escolhas lexicais) e na metatextual.

5.4. Componente Composicional

Nesta componente, Adam (2001) inclui as **sequências textuais** e os **planos de texto**, assim como, no caso de formas textuais plurissemióticas, a **relação entre texto e imagem**.

A nível das sequências textuais prototípicas (Adam, 1992), predominam as de tipo explicativo e argumentativo. Encontramos exemplos de sequências explicativas (incompletas) em enunciados como os seguintes:

(E17) *A nossa participação no mundo nos dias de hoje, não se exprime por um carácter obrigatório, mas sim pontual, uma vez que a mão do homem já não é necessária na vivência quotidiana de todos, tornando-se objecto de inovações tais como a maquinaria aquando a Revolução Industrial, que nos facilitou em muito a vida e diminuiu consideravelmente o nosso esforço, ou a agricultura, através da Revolução Agrícola que veio suportar o esforço dos camponeses, evitando assim os surtos de fome que eram constantes na sociedade da altura.* [frase intermédia]

(E18) *Podemos, e devemos agradecer aos meios de comunicação por esta tão importante expansão a nível cultural, assim como a nível mental. A televisão, o rádio, o telefone e, a internet foram fulcrais para tão grande crescimento, deixando-nos informados relativamente a tudo e a todos. É fascinante pensar que em pleno século XXI é quase impossível pensar viver sem um computador e, sem internet.* [frase intermédia]

Nestas sequências explicativas, nota-se a preocupação em retomar conteúdos abordados na sala de aula ou estudados em bibliografia aconselhada. Assim, o mecanismo que atrás assinalámos (na componente semântica) e que consiste em replicar nestes textos conteúdos anteriormente tratados tem implicações a nível composicional, designadamente no facto de cada estudante pretender evidenciar, com sequências textuais deste tipo, que domina e relaciona ideias abordadas no âmbito da disciplina em causa. Por sua vez, esta necessidade decorre dos objetivos ilocutórios inerentes à situação de enunciação em que emerge o texto do género RD. Observa-se, por isso, a existência de múltiplas interdependências entre diversos mecanismos que atualizam parâmetros de natureza diferente.

Quanto às sequências de tipo argumentativo, elas ocorrem em menor número no *corpus* estudado. Vejamos o seguinte exemplo:

(E19) *Vejamos um exemplo: numa campanha política, é óbvio que um candidato a um certo cargo tenta persuadir o público a votar nele, mostrando ideias que normalmente agradam ao público geral e promessas de mudança. O público até pode concordar com os ideias desse mesmo candidato o que pode levar à votação dele. No entanto, o candidato pode também fazer uma campanha “suja” e ilidir [sic] o seu público a algo e não pretender seguir com esses mesmos ideais, manipulando-o a seu favor. SA comunicação de massas é, portanto, um factor importantíssimo na transmissão de mensagens, sejam elas informativas ou não e um factor indispensável para o ramo político.* [frase final]

Todavia, muitas vezes, as sequências explicativas dependem das argumentativas, no sentido em que os conteúdos constituem argumentos para validar a conclusão defendida pelo locutor. Por outras palavras, se, quanto à extensão relativa das diferentes sequências, as de tipo explicativo predominam, já quanto à hierarquização de umas relativamente às outras, as sequências de tipo argumentativo são frequentemente dominantes em relação às de tipo explicativo. Não se pode dizer, contudo, que haja um único padrão, uma vez que certos textos se limitam a ser expositivos, exibindo, em sucessivas sequências explicativas, conteúdos propostos no âmbito da disciplina em causa.

A ocorrência de sequências textuais de tipo explicativo ou argumentativo não pode considerar-se um mecanismo que atualiza um parâmetro do género RD. Dependendo da área do conhecimento da prova de avaliação e do que é solicitado no enunciado da questão, os textos deste género podem integrar sequências de qualquer tipo.

Relativamente aos planos de texto atestados no *corpus*, são muito diversificados, e, por vezes, difíceis de identificar, pois nem sempre os exemplares analisados manifestam elevados níveis de coesão ou de coerência. Parece, todavia, haver uma tendência para enquadrar inicialmente o tema sugerido no enunciado da questão, referenciando um autor e uma ideia-chave.

(E10) *Marshall McLuhan afirma que “O meio é a mensagem”. Ou seja, o facto de a mensagem ter um meio de transmissão vai alterar o seu sentido, sendo a mensagem recebida com diversos significados, dependendo da interpretação que cada um faz.* [frase intermédia]

Acresce que, no último parágrafo dos textos, se observa frequentemente uma tentativa de encerrar o tema abordado explicitando um ponto de vista pessoal, após uma exposição baseada em factos e em raciocínios de tipo dedutivo (próprios ou alheios). Este fecho é introduzido por uma expressão que subsume o texto anterior (*portanto, em suma, por tudo isto, assim*).

(E11) *Em conclusão um discurso publicitário pode ter uma vertente persuasiva ou pode ter uma vertente manipuladora, sendo que persuasão se caracteriza pela mostra de pontos positivos e úteis e a manipulação se caracteriza pela criação de necessidade e pela ameaça indirecta.* [frase final]

Pode, então, afirmar-se que os textos analisados obedecem, de uma maneira geral, a um plano de texto, constituído por introdução, desenvolvimento e conclusão. Contudo, nem sempre estas partes se apresentam claramente delimitadas, quer porque as fronteiras entre elas não são explícitas (em termos de conteúdos, de conectores ou de mudança de parágrafo), quer porque a exposição das ideias e a sua organização no seio de cada uma das partes revelam não ter havido um particular cuidado do estudante em estruturar o seu texto como um percurso, desde um ponto de partida até um ponto de chegada.

Consideramos que, dada a grande variedade e heterogeneidade manifestada nos textos empíricos, a dimensão relativa aos planos de texto não constitui um parâmetro que serve para identificar os textos do género RD. Mesmo as respostas às quais aparentemente não subjaz um plano que seja evidente constituem textos deste género.

É importante sublinhar que, na nossa análise, procurámos apenas identificar os parâmetros que permitem reconhecer que um texto se insere no género RD; não pretendemos, por agora, listar o que faz com um texto constitua um bom exemplar, ou seja, uma resposta de qualidade, pelo facto de selecionar e relacionar corretamente os conteúdos, de apresentar uma organização adequada, etc. Deste modo, a análise efetuada permitiu-nos concluir que, se o nosso objetivo passa por melhorar as práticas de escrita dos estudantes do 1.º ciclo, é necessário proceder a uma análise mais fina a nível dos itens que integram as componentes semântica, composicional e estilístico-fraseológica.

5.5. Componente Estilística e Fraseológica

A componente estilística e fraseológica, que Adam (2001) associa à **textura microlinguística**, não apresenta, nos textos analisados, muitas particularidades que permitam isolar este género de forma direta. Não obstante, é de assinalar de novo o mecanismo reprodutivo, presente desde logo na concentração de expressões-chave, que correspondem ao léxico especializado da disciplina e da respetiva área do saber. Em alguns casos, tais expressões surgem em frases que reproduzem o discurso da professora e os apontamentos tirados da aula (cf. os negritos no exemplo infra), reforçando a configuração da componente semântica referida em 5.3. Estamos, neste caso, perante uma retoma à distância:

(E112) *Um texto argumentativo implica sempre a elaboração de uma pergunta ou problema do qual deve resultar uma resposta ou solução fundamentada. Tem sempre 2 dimensões: carácter informativo e carácter argumentativo. Pode ser constituído de duas formas: através da **confrontação de questões relacionadas entre si, na qual o autor do texto, após boa pesquisa, confronta a sua tese com a de outros autores.** Nesta situação existe **um poder argumentativo forte com uma ampla mesa⁷ de discussão.** Ou então pode ser **construído a partir da opinião de um autor e começar a partir daí.** É um tanto mais de **carácter documental, mais informativo.** (...) [início do texto]*

Uma segunda propriedade estilístico-fraseológica que, aliás, serve de suporte à componente composicional, é a presença de conectores intra e interfrásicos, sobretudo nocionais. Embora tais conectores não sejam específicos de um género (antes se pode dizer que estão presentes em todos os géneros e discursos), consideramos que, no seu conjunto, as escolhas que lhes subjazem reenviam para a componente composicional, por serem geralmente próprios de sequências argumentativas e explicativas:

(E113) *Discurso publicitário – persuasão ou manipulação [título]. §O texto publicitário é um exemplo concreto do poder de que dispõe a mensagem. (...) É lógico que (...) então (...). No entanto, será que (...)? (...) ou será que (...)? § Se (...) § Se (...), então (...) e (...). § Sempre que (...) § Não será realmente assim que (...)? § É claro que (...), mas não serão (...)? Nunca se (...). Será porque (...)? § (...) nomeadamente (...). Será realmente (...)? § No entanto, (...). § Assim, não creio que (...) se assim for necessário, (...). [conectores tirados de todo o texto].*

⁷ O termo exato, usado em aula, é base.

Deteta-se, no conjunto de todos os textos analisados, uma clara preferência por conectores mais frequentes em produções orais, como o causal *porque* e o adversativo *mas*. Se bem que esta tendência uniformizante e, do mesmo modo, o facto de assinalarem sequências argumentativas ou explicativas não constituam de todo um indício de género, já a forma como os estudantes os escolhem para o estabelecimento da relação lógica poderá sê-lo. Com efeito, parece-nos que esse estabelecimento é sentido por eles como uma forma de conformação ao que lhes é pedido no género RD. Este ponto merece explicitação, desde logo porque os conectores escolhidos não correspondem sempre ao encadeamento que seria sequencialmente apropriado:

(E115) *Em suma, eles ditam o nosso pensamento e, por este encadeamento lógico, somos meras marionetas, manipuladas em função do que dita a imprensa que, desta forma, pode ser equiparada ao poder político, dependendo da perspectiva. O seu poder é, contudo, irrefutável.* [parte final do texto]

Interpretamos este exemplo como um caso em que a presença do conector assinala que o estudante procura respeitar não só a solicitação do enunciado (*um texto argumentativo*), como também um modelo interiorizado de RD que lhe terá sido eventualmente inculcado nas aulas. Esta tentativa de conformação resulta, nos textos da RD, no efeito de diálogo referido em 5.2. Se é evidente, por um lado, que o enunciado se constitui como pergunta e que os textos dos alunos são as respostas a essa pergunta, por outro, e de forma muito mais profunda, tais textos também respondem – literalmente – a uma possível configuração incipiente do que seria expectável neste género académico. Esta propriedade dos textos do *corpus* aponta igualmente para o género, na medida em que os seus produtores aplicam e, por essa via, legitimam e perpetuam determinadas instruções sobre como o configurar.

Concomitantemente, surgem construções modalizantes que reenviam para o próprio locutor e que apresentam igualmente uma tendência uniformizante, já que se reportam todas a uma posição pessoal:

(E116) *Nos tempos que correm, o ideal de democracia é tudo menos aquilo que deveria ser, a meu ver.* [frase inicial]

(E117) *Na minha opinião, os meios de comunicação são um meio importante para a divulgação da informação. São como um poder político, uma moda que quem não segue, é como que excluído!* [frase inicial]

De novo, esta tendência pode ficar a dever-se, pelo menos em parte, ao facto de, no enunciado da questão, se solicitar explicitamente que o texto a redigir esclareça a posição do estudante.

Em suma, e no que toca à análise estilística e fraseológica, poderemos estabelecer que o mecanismo reprodutivo atrás evidenciado encontra aqui uma correspondência de propriedades tanto direta como indireta. Manifesta-se antes de mais nas escolhas lexicais, prolongando as propriedades já evidenciadas a propósito da componente semântica. De forma indireta, reflete-se no uso de conectores próprios das sequências indicadas a componente composicional (argumentativas e explicativas), sustentando a dialética da sequência incompleta, isto é, não iniciada, mas com fecho, além de poder estar presente no recurso às expressões modais. Por estas propriedades se vê o aluno conformando-se ao que foi pedido no enunciado e ao que se espera de uma RD, fundamentos suficientes para que se considere o mecanismo como atualização de um parâmetro deste género.

5.6 Componente Material

De acordo com Adam (2001), a componente material integra dimensões como o **suporte de apresentação do texto**, a sua **extensão**, e, no caso de textos escritos, **questões de natureza tipográfica** (como a mancha gráfica, o tipo e o corpo de letra, etc.).

Quanto ao suporte, os textos do género RD são apresentados por escrito. Frequentemente são utilizadas folhas de exame para redigir os textos deste género. No caso do *corpus* analisado, as folhas de exame evidenciam as seguintes características: contém um espaço (localizado no cabeçalho da primeira página) onde cada estudante procede à sua identificação, e indica a disciplina em cuja prova de avaliação se integra o texto que constitui um exemplar de RD, o curso, a data de realização da prova e o ano letivo. Existe também um espaço adjacente, reservado ao preenchimento pelo docente, para indicar a classificação da prova e inserir a sua assinatura. Os textos analisados no nosso *corpus* são todos manuscritos, uma vez que a prova foi realizada presencialmente e sem acesso a computador.

Relativamente à extensão, considerámos textos que se inserem no género RD aqueles cuja extensão é superior a 500 palavras. A extensão das respostas e o facto de serem redigidas em forma de texto constituem, por isso, parâmetros que servem para definir os produtos deste género discursivo e para os delimitar relativamente a textos de outros géneros que lhe são próximos (como os das Respostas Curtas). Trata-se, à semelhança dos que assinalámos anteriormente, de parâmetros específicos do género RD, embora não exclusivos, uma vez que se observam em textos de outros géneros. Considerando o *corpus* analisado, concluímos que questões de natureza tipográfica não são relevantes para caracterizar os textos do género RD.

5.7 Componente Peritextual

Já na componente peritextual, que, segundo Adam (2001), inclui as **fronteiras dos textos**, registámos que a fronteira inicial de um texto que se insere no género RD é, regra geral, assinalada pela identificação da questão à qual responde (a indicação em numeração romana ou árabe, eventualmente especificada por uma alínea), ser associado ao mecanismo reprodutivo assinalado na componente semântica. A fronteira final é geralmente marcada por uma linha em branco (ou mais do que uma), quer se trate de um texto a que se seguem outros, ou do texto final (eventualmente o único) da prova de avaliação em causa. Estes parâmetros são todos atualizados nos textos do *corpus* analisado.

5.8. Componente Metatextual

Por fim, num óbvio cruzamento com o que foi dito a propósito do parâmetro enunciativo, e ainda inserido no mecanismo reprodutivo que temos vindo a explicitar, constatamos que a RD contém no seu interior referências ao género em que se insere, reenviando explicitamente para o seu próprio contexto de produção. A forma mais recorrente de o fazer é através de uma indicação autorreferencial, isto é, que reenvia para o enunciado da pergunta:

(E118) *De acordo com o tema meios de comunicação de massas – um poder político? Podemos falar da forma como os meios de comunicação se comportam na nossa sociedade e que peso têm eles sobre as pessoas. (...) O título do tema, pretende também demonstrar o poder dos meios de comunicação nas pessoas.* [frases inicial e intermédia]

(E119) *Meios de comunicação de massas – um poder político? [título da RD] § Olhando para esta questão, surge-me uma dúvida relativamente à sua pertinência. (...)§ Não obstante, admito também que, na verdade, os meios de comunicação dão extrema importância à vida e ao órgãos políticos em detrimento de assuntos como a cultura, daí talvez a pertinência colocada na questão inicial, porém, considero esse protagonismo normal e absolutamente aceitável, na medida em que, se não fosse a política, a nossa sociedade carecia de qualquer tipo de organização.* [frase inicial e frases intermédias]

6. Conclusões / Reflexões Finais

Da análise efetuada às propriedades dos textos, concluímos, em primeiro lugar, que existe um conjunto de mecanismos que atualizam parâmetros específicos do género RD:

a) os produtores dos textos do género RD estão investidos do **papel social de estudantes**, pelo que, por via da área de atividade socioprofissional dos produtores de textos do género RD, ele insere-se no **Discurso Académico** (componente enunciativa);

b) os **objetivos ilocutórios** dos estudantes que redigem textos do género RD consistem em demonstrar ao docente que dominam os conteúdos da disciplina em causa, e, subsidiariamente, que sabem redigir um texto longo conforme ao que é expectável numa prova de avaliação do ensino superior, pelo que se subordinam à obtenção de uma classificação positiva (componente pragmática);

c) os textos do género RD evidenciam um mecanismo reprodutivo, que, por sua vez, atualiza um parâmetro: a **réplica**, quer do enunciado da questão, quer das matérias estudadas ao longo do semestre letivo - incluindo escolhas lexicais, citações da bibliografia e do professor (componentes semântica, estilístico-fraseológica e metatextual);

d) os textos do género RD são redigidos em **suporte papel ou informático** e possuem uma **extensão de, pelo menos, 500 palavras** (componente material), distinguindo-se portanto de outros géneros (como a resposta curta, de associação, de escolha múltipla, etc.).

Em segundo lugar, os parâmetros indicados são específicos do género RD, mas não exclusivos, uma vez que os mecanismos que os atualizam podem ser observados em textos de outros géneros discursivos. Dito de outro modo, não detetámos na nossa análise marcadores do género RD. Nenhum parâmetro, se considerado isoladamente, será suficiente para inserir um texto no género RD. Nesta ordem de ideias, pensamos que é o conjunto de propriedades associadas a este género que permitem delimitá-lo relativamente a outros géneros que lhe são próximos, no âmbito da mesma formação sociodiscursiva ou do mesmo tipo de discurso.

Em terceiro lugar, se falamos de identificação do género RD, pode concluir-se que há preponderância dos fatores externos, na linha, aliás, do que afirmam outros autores. De facto, a relação entre o género discursivo Resposta de Desenvolvimento e o tipo de discurso em que se integra – Discurso Académico – permite compreender porque são certas propriedades sistematicamente associadas a um determinado género. A área de atividade socioprofissional, o estatuto dos produtores dos textos e os objetivos ilocutórios que pretendem com eles atingir determinam, em grande medida, algumas das propriedades internas dos textos, nomeadamente o mecanismo reprodutivo:

les contraintes situationnelles de l'acte de communication doivent être considérées comme des données externes, mais elles n'ont raison d'être que parce qu'elles ont pour finalité de construire du discours; elles répondent à la question du "on est là pour quoi dire?", et, ce faisant, elles engendrent des instructions qui doivent trouver leur correspondant dans un "comment dire?". Le lien entre les données externes et la construction discursive est de causalité, mais il ne s'établit pas dans une correspondance terme à terme. Elles déterminent ce que doit être le cadre du traitement langagier dans lequel elles se vont s'ordonner. (Charaudeau, 2001: 58-59)

Por fim, deve ser assinalado que, entre os objetivos iniciais desta investigação, contava-se o de contribuir para a melhoria da proficiência dos estudantes do ensino superior quanto à produção de textos do género RD. Todavia, a caracterização global a que procedemos, focando a atenção nos parâmetros que poderiam configurar-se como típicos do género, revelou não ser um caminho suficiente para atingir esse objetivo. Muitos textos analisados evidenciam dificuldades dos estudantes na redação das respostas, nomeadamente baixos índices de coesão e de coerência, dependentes das componentes semântica, composicional e estilístico-fraseológica. Torna-se necessário, por isso, refletir sobre algumas propriedades que se integram nesses níveis: por exemplo, a ordenação e a interligação entre as ideias manifestadas. É esse trabalho de investigação e de reflexão que futuramente procuraremos levar a cabo.

Referências Bibliográficas

Adam, Jean-Michel. 2001. En finir avec les types de textes. Ballabriga, M. (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation*. Toulouse: EUS. p. 25-43.

Adam, Jean-Michel; Heidmann, Ute. 2007. Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne* 79, Rennes: Presses Universitaires de Rennes. p. 21-34.

Bronckart, Jean-Paul. 1996. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Charaudeau, Patrick. 2001. Visées discursives, genres situationnels et construction textuelle. Ballabriga, M (Org.), *Analyse des discours. Types et genres: Communication et interprétation*. Toulouse: EUS. p. 45-73.

Coutinho, Antónia. 2004. A ordem do *expor* em gêneros acadêmicos do português europeu contemporâneo. *Calidoscópio*, n.º 2 (2). Unisinos, RS-Brasil. p. 9-15.

Coutinho, Antónia. 2005. Para uma linguística dos gêneros de texto. *Diacrítica* n.º 19, vol. 1, Revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho. p. 73-88. Disponível em <http://ceh.ilch.uminho.pt/Diacritica_19-1.pdf>. Acesso em 3 jul. 2011.

Coutinho, Antónia. 2007. Descrever gêneros de texto: resistências e estratégias. *IV Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Santa Catarina, Brasil. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/20.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2011.

Coutinho, Maria Antónia; Miranda, Florencia 2009. To describe textual genres: problems and strategies. Bazerman, Charles; Figueiredo, Débora; Bonini Adair (Org.), *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. p. 35-55.

Maingueneau, Dominique. 1998. *Analyser les textes de communication*. Paris: Dunod.

Marcuschi, Luiz Antônio. (2003). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. Introdução ao Estudos da Língua Portuguesa II. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de S.Paulo. Disponível em <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/752/bibliografia/marcuschi_2003.pdf>. Acesso em 10 jun. 2011.

Marques, Carla. 2010. *A argumentação oral formal em contexto escolar*. Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Miranda, Florencia. 2010. *Textos e gêneros em diálogo. Uma abordagem linguística da intertextualização*. Lisboa, FCG/FCT.

Parodi, Giovanni. 2009. Written Genres in University Studies: Evidence from an Academic Corpus of Spanish in Four Disciplines. In Bazerman, Charles, Débora Figueiredo, Adair Bonini (Org.). *Genre in a changing world. Perspectives on writing*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Parlor Press. p. 483-501.

Ribeiro, António Carrilho; Ribeiro, Lucie Carrilho. 1989. *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

A RELAÇÃO SEQUÊNCIAS TEXTUAIS / RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM GÊNEROS ACADÊMICOS PRODUZIDOS POR ALUNOS DE LETRAS

Maria das Graças SOARES RODRIGUES⁸

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Brasil

RESUMO: Este trabalho é um recorte de um projeto de pesquisa que examinou à luz da Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2008), subsidiando-nos na Linguística de Texto (ADAM, 2008) e na Linguística da Enunciação (RABATEL, 2008, 2009), a relação sequências textuais / responsabilidade enunciativa em relatórios produzidos por alunos do Curso de Letras. Nesta direção, questionamos: a (não) assunção da responsabilidade pode ser associada à determinada sequência textual? O gênero do discurso contribui para que o produtor do relatório (não) assuma a responsabilidade enunciativa? Para responder a essas questões, estabelecemos como objetivos identificar, descrever, analisar e interpretar a (não) assunção da responsabilidade enunciativa subjacente e explícita em gêneros acadêmicos, objeto de nossa análise, correlacionando essa posição do locutor às sequências textuais predominantes. Assim, discutimos os resultados apontados pelos dados, a partir das recorrências na materialidade linguística.

PALAVRAS-CHAVE: sequências textuais; responsabilidade enunciativa; gêneros acadêmicos.

Trabalho Acadêmico: Desafio e Dificuldade

Em geral, quando um professor universitário solicita ao aluno a produção de um gênero discursivo do domínio acadêmico, instaura uma situação de insegurança. Isso se deve ao pouco contato do aluno com a produção de textos acadêmicos. Este contexto constitui-se como um ambiente favorável à escrita de textos com anacolutos, distanciamento do autor do texto no que concerne à responsabilidade enunciativa acerca do conteúdo veiculado, entre outras atitudes que poderíamos elencar, no viés da materialização de um conjunto de dificuldades, quando o desafio é escrever para ser lido e compreendido por outrem.

Dedicamo-nos ao estudo dos gêneros discursivos do domínio acadêmico, de modo especial, a alguns relatórios, entre eles: (a) de estágio supervisionado de prática de ensino; (b) de prática como componente curricular e (c) o final de iniciação científica. Há interseções concernentes às dificuldades, sobretudo, no que diz respeito à assunção de novas informações decorrentes da pesquisa realizada pelo aluno ou sobre um relato de experiência, como, em geral, é o relatório de estágio supervisionado de prática de ensino. Certamente, há uma estreita ligação entre o pouco contato do aluno com a produção de textos dialógicos e o próprio texto que ele produz. Ademais, projetamos, na qualidade de interlocutores, a expectativa de que o autor de um gênero discursivo, circunscrito ao domínio acadêmico-científico, traga alguma contribuição à memória discursiva da área, mostre seu envolvimento com a construção do conhecimento, assumindo um ponto de vista, ou seja, tomando uma posição, demonstrando, pois, compreensão acerca do tema, interpretando o objeto de análise.

O Estudo: Motivação e Propósito

Estamos investigando a provável relação entre (não) assunção da responsabilidade enunciativa (Rabatel, 2008, 2009) e as sequências textuais (Adam, 2008). Nesta direção, duas questões orientaram este trabalho: (1) a (não) assunção da responsabilidade pode ser associada à determinada sequência textual? (2) o gênero do discurso contribui para que o produtor do relatório (não) assuma a responsabilidade enunciativa?

⁸ UFRN, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras.
Endereço para correspondência: Rua Epitácio de Andrade, 1350, Apto. 204 - Barro Vermelho
59.022-405 Natal – RN – Brasil
gracasrodrigues@gmail.com

Nossa preocupação com esses dois níveis, ou seja, o da enunciação (responsabilidade enunciativa & coesão polifônica) e o da estrutura composicional (sequência e planos de textos) expressos nas questões que nos motivaram a realização do presente estudo, entre os oito níveis⁹ que integram o texto, na perspectiva de Adam (2008), mostra como se dá a circulação do discurso em gêneros discursivos acadêmicos (artigos científicos e relatórios) produzidos por alunos de Letras.

Assim, neste artigo, discutiremos a (não) assunção da responsabilidade enunciativa subjacente e explícita no gênero acadêmico, objeto de nossa análise, correlacionando essa posição do locutor às sequências textuais predominantes.

Para tanto, explicitaremos a forma como a (não) assunção da responsabilidade enunciativa (RE) ou do ponto de vista (PdV) (ADAM, 2008) se apresenta em gêneros acadêmicos produzidos por alunos de graduação, procurando compreender as vozes enunciadas. Interessa-nos, pois, a noção da **categoria do mediativo** (GUENTCHÉVA, 1994); tendo em vista sua relevância na reflexão empreendida por Adam (2008), acerca da responsabilidade enunciativa, no âmbito da Análise Textual dos discursos (ATD). Faremos remissão à **heterogeneidade enunciativa** (AUTHIER-REVUZ, 1984, 1994, 1995), porque essa autora também subsidia a noção da **(não) assunção da responsabilidade enunciativa** (ADAM, 2008).

Cultura Acadêmica e o Quadro Mediativo de um Texto

A noção da categoria do mediativo, na perspectiva postulada por Guentchéva (1994), permite materializar, de forma explícita, quando o enunciador não é primeira fonte da informação, e até muito mais que isso, que ele não assume a responsabilidade pelo conteúdo veiculado. Assim, essa noção difere da heterogeneidade mostrada, postulada por Authier-Revuz (1978), uma vez que para essa autora, o uso do discurso indireto, por exemplo, materializa uma tomada de posição do enunciador acerca do sentido de um ato de fala.

Guentchéva (1994: 6-7) explica que na categoria do mediativo, o enunciador não assume nenhuma garantia pelos conteúdos reportados. O enunciado não se constitui, pois, uma afirmação do discurso citante, que não se compromete com afirmações referenciais, nem de verdadeiro, nem de falso. Assim, a categoria do mediativo, postulada por Guentchéva (1994: 6) se caracteriza pelo fato do “enunciador não assumir a responsabilidade pelo conteúdo que ele enuncia, estabelecendo uma distância entre ele e os fatos reportados”(…), conforme podemos ilustrar a seguir:

Exemplo 1¹⁰

“Koch (2002: 85) distingue algumas estratégias de referenciação textual. São elas: (i) uso dos pronomes ou elipses; (ii) uso das expressões nominais definidas e (iii) uso das expressões nominais indefinidas. A primeira é aquela em que a referenciação se realiza por meio e formas gramaticais com a “função pronome” ou por elipses (pronome nulo). A estratégia da descrição definida é aquela em que se utilizam *expressões ou formas nominais definidas*, que incluem as *descrições definidas e as nominalizações*, dentre outras formas linguísticas. Por fim, a referenciação também pode se realizar através das expressões nominais introduzidas por artigo indefinido”.

O excerto mostra que o autor do artigo não assume a responsabilidade pelo conteúdo enunciado, estabelecendo, assim, uma distância entre ele e os fatos reportados. Há uma remissão explícita à Koch (2002).

No excerto a seguir, o autor assume a responsabilidade pelo conteúdo do enunciado, quando propõe:

9 Os níveis postulados por Adam (2008: 61): (1) ação visada; (2) interação social; (3) formação sócio-discursiva; (4) textura (proposições enunciadas & períodos); (5) estrutura composicional (sequência e planos de textos); (6) semântica (representação discursiva); (7) enunciação (responsabilidade enunciativa & coesão polifônica) e (8) atos de discurso (ilocutório) & orientação argumentativa.

10 Exemplo transcrito de DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Estratégias de progressão referencial em uma reportagem da revista época. Ao pé da letra. Jan./Jun., 2004, p. 53-59.

Exemplo 2¹¹

“Examinemos então a maneira como se dá o processo de referenciação no texto “Inteligência corporal”, concentrando-nos sobre as diferentes estratégias linguísticas utilizadas na categorização e recategorização dos objetos-de-discurso, e verificando as funções que estas desempenham na produção e recepção do texto. Para isso, selecionamos apenas o trecho que julgamos mais relevante para a análise”.

O exemplo 2 mostra um enunciador engajado, um enunciador comprometido com o conteúdo veiculado, um enunciador que assume a responsabilidade enunciativa. Essa posição do enunciador pode ser comprovada pelas expressões linguísticas “examinemos”; “concentrando-nos”; “verificando”; “selecionamos”; “julgamos mais relevante”. Há, pois, um agir do enunciador implicando envolvimento, participação. Nesta direção, passaremos a focalizar outras possíveis formas de materializar a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

A (Não) Assunção da Responsabilidade Enunciativa dos Enunciados

Adam (2008) se refere à “responsabilidade enunciativa” (RE) e ao “ponto de vista” (PdV) indistintamente. Para esse autor, a RE pode se materializar indicando: (1) mediação epistêmica, quando uma zona textual depende de uma zona do saber e (2) mediação perceptiva, segundo o autor, “repousa numa focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) ou numa focalização cognitiva (saber ou pensamento representado). Consideramos que o PdV anônimo, materializado pela presença de formas verbais na terceira pessoa do singular, poderá ser um tipo de mediação perceptiva, dependendo do valor semântico da forma verbal que esteja na terceira pessoa do singular. Ressaltamos que nem toda forma verbal, na 3ª. pessoa do singular implicará um PdV anônimo, isso vai depender do contexto, da representação discursiva que será interpretada, construída, compreendida. A seguir, apresentaremos alguns exemplos para ilustrarmos a discussão.

Exemplo 3¹²

“De acordo com Marcuschi (apud DIONÍSIO, 2002), a idéia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social, fruto de trabalho coletivo e que contribuem para ordenar as atividades comunicativas do dia-a-dia, já é algo trivial. (...)

É o que afirmam Schnewly e Dolz em Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Para eles, “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.71) Sendo assim, a o ensino deveria estabelecer essa conexão entre o uso da língua e os objetos de estudo. A linguagem em uso aproximada das competências que se espera produzir nos alunos, no contexto escolar. Para os autores, a grande dificuldade encontra-se no fato de, no âmbito escolar, haver um desdobramento do gênero. Ele deixa de ser somente um instrumento de comunicação para ser também um objeto de ensino-aprendizagem. Ao mesmo tempo em que há o uso constante do gênero, há também a reflexão acerca de suas formas e usos. O gênero funciona então, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”.

(SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.75).

O exemplo 3 mostra a ocorrência da mediação epistêmica, ou seja, a remissão a outras fontes do saber. A alteridade é marcada pela remissão à voz de autores citados como, por exemplo, Marcuschi (apud DIONÍSIO, 2002) e

11 Exemplo transcrito de DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Estratégias de progressão referencial em uma reportagem da revista época. Ao pé da letra. Jan./Jun., 2004, p. 53-59.

12 ANDRADE, Karen Alves de. Os gêneros textuais no ensino do português. Ao pé da letra. v.9, 2007. Disponível em: < http://www.revistaaopedaletra.net/volume9-home.html>. Acesso em: 21 de abril de 2010.

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Além da indicação dos autores, a alteridade é identificada pela presença das aspas que marcam o início e o fim de um enunciado constituído da voz de outrem, ou seja, de um PdV de um outro enunciador que não o produtor do artigo, como em “Para eles, “o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no ensino da produção de textos orais e escritos.” (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.71). As aspas também apontam para o interlocutor o distanciamento do enunciador no que concerne à responsabilidade enunciativa pelo conteúdo do enunciado.

O movimento discursivo de remissão às vozes também se dá de outras formas, como podemos ver a seguir: “o gênero funciona então, como um “megainstrumento que fornece um suporte para a atividade nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”. (SCHNEUWLY E DOLZ, 2004, p.75). Temos neste caso, a inserção de enunciado de terceiro no enunciado do discurso citante, sem que o enunciador faça uso de marcadores linguísticos específicos da introdução do discurso de outrem, como, “segundo”; de acordo com”; etc. O interlocutor é informado que se trata da voz de outrem pela presença das aspas. Na sequência, tem-se acesso à identificação dos autores, que no caso, são os enunciadores responsáveis pela informação veiculada.

A seguir, ilustraremos a categoria da mediação perceptiva.

Exemplo 4¹³

“O acaso aparece nesse conto como o último elemento que compõe o quadro de infortúnios do protagonista. A descoberta de um buraco na parede do seu quarto, através do qual poderia observar o banheiro, representa não só o divisor de águas da diegese, como também atesta a condição realista e não romântica do personagem principal. Ao vencer os seus pudores, observando Pia, objeto de sua paixão platônica, pelo buraco na parede, quebra a postura romântica e heróica, assumindo a condição humana. Quando cede à chantagem de Tânia, sela o seu destino, definitivamente. Esse buraco na parede acelera o desfecho da trama, proporcionando a aproximação decisiva entre ele e Pia. O romance entre os dois só se realiza longe da pensão, quando então é possível conhecê-la melhor. **Parece que o personagem retoma as rédeas do seu destino e o conto caminha poeticamente para um final feliz.** Mas esse final não fecharia o ciclo narrativo de forma lógica – faltava o crime inicialmente mencionado: e este se dá a mando de Pia, contra sua própria mãe. Revela-se, assim, impossível permanecer impassível ante à realidade relatada pelo intrigante personagem central.” (...)

O relato acima se configura como um exemplo de mediação perceptiva nos termos de Adam (2008), ou seja, o excerto caracteriza-se pela percepção do enunciador acerca da cena relatada, descrita, cuja (não)responsabilidade enunciativa subjacente à forma verbal “parece” em **“Parece que o personagem retoma as rédeas do seu destino e o conto caminha poeticamente para um final feliz”** evidencia um PdV em que o enunciador tem uma opinião incerta sobre o conteúdo veiculado no enunciado, marcando, assim, sua distância pela modalização do enunciado. Por fim, subsidiamo-nos também em Guentchéva (1994) para afirmar que o enunciador não assume nenhuma garantia pelo conteúdo reportado. Está na memória discursiva concernente à produção dos gêneros discursivos acadêmico-científicos que devemos estabelecer conexão semântica entre o conteúdo semântico do discurso citante e do discurso citado. Nesta direção, Adam (2008: 111) explica a relação existente entre o fenômeno da responsabilidade enunciativa ou PdV com um co-texto anterior (dito ou implícito) e com um co-texto posterior (dito ou implícito). O reconhecimento dessa ligação reitera a perspectiva dialógica da abordagem.

Após termos mostrado como o aluno traz para o texto que ele escreve, as vozes de outrem, assim como a percepção acerca de fatos observados, passaremos a ilustrar a relação entre as sequências textuais e a responsabilidade enunciativa em gêneros acadêmicos produzidos por alunos de letras.

13 Fragmento transcrito de MOZDZENSKI, Leonardo Pinheiro; LEITE, Márcia Andréa Rocha; PONTES, Salmo. Análise literária do conto O buraco na parede, de Rubem. Ao Pé da Letra, v. 1, p.103, nov. 1999. Disponível em: <http://www.revistaaopedaletra.net/volume1> Acesso em: 21 abr. 2010.

Exemplo 5¹⁴

“O principal problema identificado na nossa observação foi o silêncio inexistente na sala de aula o que dificultava o trabalho da professora.

A professora é uma ótima profissional, que está sempre “puxando” dos seus alunos, principalmente em relação as produções textuais, visando principalmente a preparação para o vestibular, portanto, acreditamos que a professora trabalha de forma correta, faltando apenas a cooperação dos alunos na hora das aulas.

Outro problema está na grafia dos alunos e nos erros por eles cometidos, mas quanto isso, a professora também se dispõe a tirar as dúvidas deles e está e está sempre incentivando os alunos a produzirem textos cada vez melhor, colocando sempre observações em suas correções e fazendo comentários em sala de aula sobre os erros observados.

Acreditamos que a professora está trabalhando corretamente, “atacando” os defeitos dos alunos de forma a incentivá-los a melhorar.”

“No que se refere à metodologia da professora, que consistia em utilizar textos presentes ou não no livro didático como meio para o estudo de determinado gênero textual, e a partir daí levar os educandos a produzirem seus próprios textos neste gênero, pode-se dizer que esta foi de inestimável valor no processo de ensino / aprendizagem dos alunos, pois estes não só desenvolviam a escrita, mas também a prática de leitura.”

O exemplo 5 mostra o ponto de vista¹⁵ do aluno acerca da professora observada e revela duas sequências predominantes: a narrativa e a descritiva. O aluno assume o PdV, quando o comentário é positivo, como destacamos a seguir: “A professora é **uma ótima profissional** (...) a professora trabalha de **forma correta**, faltando, apenas, a cooperação dos alunos na hora das aulas (...) **inestimável valor** no processo de ensino / aprendizagem dos alunos”.

A assunção da responsabilidade enunciativa evidenciada por sintagmas nominais destacados acima ilustra uma variação do valor semântico do enunciado, tendo em vista que o autor e enunciador do relatório inicia o excerto em discussão pela seguinte assertiva: **“O principal problema** identificado na nossa observação foi **o silêncio inexistente** na sala de aula o que dificultava o trabalho da professora”. Mais adiante, reitera seu PdV sobre “os problemas”, conforme segue: **“Outro problema** está na grafia dos alunos e nos erros por eles cometidos”.

A professora observada **não consegue** manter o controle da turma, no que diz respeito às condições favoráveis para o funcionamento de uma sala de aula, no entanto, o aluno, autor do relatório, defende, assume que “A professora é **uma ótima profissional** (...) a professora trabalha de **forma correta**, faltando, apenas, a cooperação dos alunos na hora das aulas (...) **inestimável valor** no processo de ensino / aprendizagem dos alunos”.

O excerto mostra que prevalece o valor da variação semântica do enunciado, como, por exemplo, a escolha lexical para registrar o barulho da sala de aula, que foi bastante cuidadosa, chegando mesmo o enunciador a assumir uma postura enunciativa de defesa da professora observada, “o problema” é atribuído à falta de cooperação dos alunos, chegando mesmo a afirmar que a “professora está trabalhando corretamente”, logo deixando veicular de forma subjacente, entre as hipóteses de leitura, que o controle da sala da aula fica ao encargo dos próprios alunos. Para orientar essa representação discursiva do enunciado, o enunciador estrutura o texto com duas sequências predominantes: a narrativa e a descritiva (Adam, 2008).

Palavras finais

Os dados mostram que parece ser difícil para o aluno produzir um relatório de estágio assumindo um ponto de vista

14 (Aluno do 3º. período de Letras)

[Transcrito de acordo com o original]

15 PdV = ponto de vista (Adam, 2008).

PDV = ponto de vista (Rabatel, 2008, 2009, 2010).

ou a responsabilidade enunciativa (Adam, 2008; Rabatel, 2008, 2009) no que concerne à construção da seção de fundamentação teórica. Nesta direção, os dados evidenciam que o aluno se restringe a citar a autora, sem discutir as citações.

Observamos que a sequência textual predominante é a explicativa. O aluno citou a voz da autora, várias vezes, ou seja, fez uso do recurso de autoridade, tendo em vista a Professora Ingedore Koch ser uma pesquisadora reconhecida no campo da linguística textual. A sequência explicativa favorece, pois, a mobilização da (não) assunção da responsabilidade enunciativa, em gênero acadêmico, tendo em vista que o enunciador pode explicar conteúdo(s) através da citação. No que diz respeito ao ponto de vista do aluno acerca do professor observado, os dados revelam duas sequências predominantes: a narrativa e a descritiva. O aluno assume o ponto de vista, quando o comentário é positivo, como no exemplo 5.

Por fim, os dados nos permitem estabelecer as seguintes relações: (1) a sequência textual explicativa favorece a (não) assunção da responsabilidade enunciativa pelo aluno, que mesmo sem dominar determinados conteúdos, precisa explicá-los para o professor, recorrendo à voz de outrem; (2) as sequências narrativa e descrita favorecem a assunção da responsabilidade enunciativa quando o objeto do relato e da descrição seguem uma direção argumentativa positiva; (3) o gênero do discurso contribui para que o produtor do relatório (não) assumam a responsabilidade enunciativa, tendo em vista a força do propósito comunicativo. Assim, o aluno poderá ou não assumir a responsabilidade enunciativa. A questão é como gerir a estratégia escolhida.

Referências Bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. 2011. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. 2.ed. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez..

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. 1984. Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*. n. 73, p. 98-102.

_____. 1994. L'énonciateur glosateur de ses mots; explicitation et interprétation. *Langue Française*. n. 103, p. 91-102.

_____. *Ces mots qui ne vont pas de soi: boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris: Larousse, 1995. (Tome 1 e 2).

GUENTCHÉVA, Zlatka. 1994. Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français. *Langue française*. v.102 n.1. p. 8-23.

RABATEL, Alain. 2008. *Homo narrans: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Dialogisme e polyphonie dans le récit. Limoges: Lambert-Lucas. (Tome 2)

RABATEL, Alain. 2009. Prise en charge et imputation, ou la prise en chargé à responsabilité limitée, *Langue Française*, n. 162, p. 71-87.