



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR

Jacqueline Costa Sanches Vignoli¹ (UNESPAR)

Iara Bemquerer Costa² (UFPR)

RESUMO: Esta pesquisa é filiada à Linguística Textual e seu objetivo é o de realizar a análise de um material didático proveniente do Programa de Desenvolvimento da Educação PDE/PR, programa de formação continuada estabelecido entre os níveis Básico e Superior de ensino, a partir da noção de Capacidade linguístico-discursiva, uma das três Capacidades de linguagem postuladas pela vertente didática do ISD. Concluímos que, apesar de encontrarmos certa nomenclatura proveniente do ISD, as atividades propostas por meio de questionários, ainda não realizam o ensino dos aspectos linguísticos e textuais em sua relação com o gênero.

Palavras-chave: Interacionismo sociodiscursivo; Capacidades linguístico-discursivas; PDE/PR.

Introdução

O *Interacionismo sociodiscursivo* (doravante ISD) constitui-se como prolongamento e expansão do *Interacionismo social* e, segundo Bronckart (2006, p.01), em entrevista dada a revista ReVEL, o questionamento central do ISD é entender qual o papel das “práticas de linguagem na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos”. Com a definição de seu principal objetivo, entendemos que o ISD não é uma “teoria linguística”, uma vez que a linguagem é

¹ Doutora. Docente da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – campus de Campo Mourão jacqueline.vignoli@unespar.edu.br

² Doutora. Professora da Universidade Federal do Paraná. iarabemquerer@gmail.com

observada em seu papel no desenvolvimento humano, sendo, portanto, necessária a integração de várias ciências humanas/sociais (como a psicologia, a filosofia, a linguística e a sociologia) para se alcançar o intento.

Integrantes do quadro do ISD, mais especificamente em sua vertente didática, os teóricos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004a), no interior das discussões sobre didática do francês, consideram que o *interacionismo social* é capaz de interpretar e compreender as questões do ensino de línguas. Nas palavras dos teóricos:

Para o "interacionismo social", a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem. O fato de pertencer a uma comunidade de interpretação das unidades de representação permite a compreensão e a antecipação das atividades de outrem; permitindo, igualmente, a modificação de seu próprio comportamento, levando-se em conta o ponto de vista do outro. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.46)

Pela citação podemos perceber a relação estabelecida entre o quadro teórico do ISD e o ensino de línguas, uma vez que, como afirmam os pesquisadores de Genebra, a aprendizagem (em especial aprendizagem de línguas) ocorre por meio da "ação recíproca dos membros do grupo e os sistemas de comunicação que a tornam possível" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.46). Contudo, é importante, nesse ponto, ressaltar a diferença entre dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem incidental e a aprendizagem intencional. A primeira ocorre como consequência da realização de uma ação; já a segunda pressupõe que o sujeito esteja implicado em uma "situação que visa a um efeito" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 45), ou seja, um objetivo didático que geralmente se realiza em ambientes institucionais. Quanto às práticas de linguagem, apesar da apropriação inicial se dar no quadro familiar, a aprendizagem da escrita e do oral formal ocorrem essencialmente em ambiente escolar.

Nesse sentido, os pesquisadores, ao afirmarem a necessidade de que a escrita e o oral formal sejam aprendidos de forma intencional, conferem às intervenções sistemáticas dos professores um papel central, uma vez que, para além da mera exposição à língua, é preciso que haja um investimento sistemático nas estratégias docentes de modo que os aprendizes sejam "instrumentalizados" para "descobrir, com seus camaradas, as determinações sociais das situações de comunicação, assim como o valor das unidades linguísticas no quadro de seu uso efetivo." (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 47).

Os pesquisadores, a fim de marcarem diferenças entre duas formas de entendimento didático do interacionismo social, postulam a existência do "interacionismo intersubjetivo" e do "interacionismo instrumental", sendo a presença ou ausência de estratégias intencionais de ensino o ponto de oposição entre as abordagens. Na primeira vertente, os discursos "são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas são raramente abordados como objetos de ensino" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 47).

Já a segunda posição, com a qual concordamos, "enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola" (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p. 49). O papel da escola, a partir dessa concepção, é o de dar aos aprendizes instrumentos, por meio de intervenções efetuadas pelo professor em função de um projeto. O papel docente, nessa visão, é essencial, uma vez que as interações são reguladas de modo a possibilitar o avanço do aprendiz.

Assim, assumir o *interacionismo instrumental* é perceber que desenvolvimento e aprendizagem são elementos diferentes, pois, na percepção de Vigotski, o conhecimento não

pode ser dado, transmitido, visto que o aprendiz só adquire realmente um conceito na medida em ele existe na forma de um saber fazer. Friedrich (2012), ao utilizar o exemplo de aquisição da série decimal dos números diz:

O professor mostra, designa, acentua no quadro, e depois ele pede à criança para continuar sozinha, para continuar a série. Continuar a série não pode ser ensinado, trata-se um processo produzido pela criança, é um resultado de seu desenvolvimento. Para continuar a série, a criança deve desenvolver um conceito de sistema decimal, esse conceito não pode ser adquirido tal qual, mas é produzido pela criança. (FRIEDRICH, 2012, p. 113 – 114)

Sob esse viés, o papel do professor é o de garantir aos aprendizes o acesso aos instrumentos para que possam se tornar atores de sua própria aprendizagem por meio de um processo ativo que parte do próprio aluno no momento em que ele se apropria do conceito de modo a *saber fazer* algo. No caso do ensino de língua, o *saber fazer* está relacionado à capacidade de comunicação nas mais diversas situações. Assim, a partir da formulação geral de que aprender uma língua é aprender a comunicar, entendemos que o ensino deva se dar a partir dos seguintes princípios (Dolz, Noverraz e Schenuwly, 2004):

- Instrumentos eficazes de comunicação - para que os alunos possam dominar as mais variadas situações comunicativas;
- Comportamento discursivo consciente e voluntário - a fim de que os alunos adquiram um agir intencional, além de um vocabulário específico;
- Atividades de escrita e de fala como produto de lenta elaboração - para que os processos de reescrita possam ser entendidos como próprios da produção textual.

No presente artigo, recorte de pesquisa de doutoramento, filiado à Linguística Textual, objetivamos analisar uma Produção Didático-Pedagógica oriunda do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, turma 2009-2010, um programa de formação continuada construído, de acordo com seu documento síntese, com base no “movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior” (PARANÁ, 2013, p.2). Essa articulação se deve ao próprio formato do programa, desenvolvido em parceria pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior / SETI, a Secretaria Estadual de Educação/SEED e as Instituições de Ensino Superior (IES) paranaenses, uma vez que as atividades são desenvolvidas pelos Professores PDE, professores oriundos da Educação Básica, orientados por Orientadores PDE, docentes pertencentes ao Ensino Superior.

Para realização da análise dos materiais produzidos no referido programa, utilizamos as Capacidade de linguagem, entendidas como as aptidões necessárias para que um aprendiz produza e leia um determinado gênero, como critério, sendo que, neste texto, apresentaremos os resultados encontrados apenas para as Capacidades linguístico-discursivas. Assim, nas próximas sessões, realizamos uma revisão dos principais princípios conceito que norteiam este artigo: as Capacidades de linguagem e os Gêneros textuais. Na sequência, iniciamos nosso movimento de análise, ampliando a discussão sobre os aspectos envolvidos nas Capacidades linguístico-discursivas e efetuando a apresentação dos dados encontrados durante a pesquisa. Por fim, como nossas considerações finais, optamos de pontuar algumas indicações de encaminhamentos mais produtivas para o desenvolvimento das Capacidades linguístico-discursivas.

1. Capacidades de linguagem e gêneros textuais

Retomando a tese bakhtiniana de que sem os gêneros a comunicação humana não existiria, Dolz e Schneuwly (2004c, p.170) afirmam que se nós, usuários de uma língua, precisássemos criar os meios para agir em cada uma das situações de linguagem, a comunicação seria impossível, já que “o enunciador do texto não saberia quais seriam as expectativas dos ouvintes quanto a seu texto, sua forma, seu conteúdo; o horizonte de expectativas do ouvinte seria ilimitado, de tal maneira que abordariam o texto sem orientação possível, com um máximo de desconhecimento.” Assim, os gêneros, formas relativamente estáveis de textos, funcionariam como intermediários entre o enunciador e o destinatário, o que possibilita a afirmação de que “os gêneros podem ser considerados instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação (e de aprendizagem)” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004c, p.171). Essa definição de que o *gênero é um instrumento* é retomada em diversos textos dos pesquisadores de Genebra e deve ser entendida a partir da noção de instrumento vigostkiana em que a atividade é concebida como tripolar já que, entre o sujeito e o objeto/situação sobre o/a qual o sujeito age, há objetos específicos, ou seja, “a ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis.” (SCHNEUWLY, 2004, p.23).

A partir do caráter tripolar das atividades (sujeito – instrumento – objeto/situação), Schneuwly (2004) discute a caráter bipolar do próprio instrumento, uma vez que, para além do artefato material (externo ao sujeito), existem os esquemas de utilização do instrumento, ou seja, as operações que tornam possível ao instrumento a realização da mediação. “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquema de sua utilização.” Ou seja, não é suficiente que dado gênero tenha seu aspecto formal/estrutural entendido. Para que os sujeitos possam fazer uso dele, é preciso que se apropriem de seus esquemas de utilização.

Assim, para agir linguisticamente, um agente utilizará um gênero, ou, nas palavras dos autores,

Um instrumento semiótico, construído por signos organizados de maneira regular; esse instrumento é complexo e compreende vários níveis. Eis por que, às vezes, o chamamos de “megainstrumento”, para dizer que se trata de um conjunto articulado de instrumentos, um pouco como uma fábrica. Mas fundamentalmente se trata de um instrumento que permite realizar uma ação numa situação particular. E aprender a falar é apropriar-se dos instrumentos para falar em situações de linguagem diversas, isto é, apropriar-se dos gêneros. (SCHNEUWLY, 2004, p.28)

Na esteira do entendimento do gênero como um instrumento, retomamos a concepção de que, para além do artefato, o uso do gênero/instrumento requer o domínio de esquemas de utilização. Esses esquemas, por sua vez, estão ligados às *capacidades de linguagem* (Dolz, Pasquier e Bronckart, 1993), isto é, “as aptidões requeridas pelo aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004b, p.52).

Os pesquisadores suíços (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.104) argumentam sobre a necessidade de se trabalhar problemas de níveis diferentes, sendo sugeridos quatro planos: a) representação da situação de comunicação; b) elaboração de conteúdos; c) planejamento de texto; d) realização do texto. Apresentamos um esquema dos níveis a partir de questões adequadas para cada etapa, além das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas:

Nível de ensino da língua	Atividades requeridas	Capacidade de linguagem
---------------------------	-----------------------	-------------------------

Representação da situação de comunicação	Atividades que proporcionem o entendimento da situação comunicativa envolvida <ul style="list-style-type: none"> • Quem fala/escreve? • Para quem fala/escreve? • Para que fala/escreve? 	Capacidade de ação
Elaboração dos conteúdos	Atividades que propiciem a elaboração ou a criação dos conteúdos necessários para a produção do gênero visado <ul style="list-style-type: none"> • Sobre o que falar/escrever? 	Capacidade discursiva
Planejamento do texto	Atividades que tematizem sobre o plano de texto necessário para se atingir determinada finalidade <ul style="list-style-type: none"> • Como falar/escrever a partir da situação comunicativa dada? 	Capacidade discursiva
Realização do texto	Atividades que orientem para a escolha de meios linguísticos mais adequados para a realização do texto <ul style="list-style-type: none"> • Quais as opções da língua para falar/escrever a partir de situação comunicativa dada? 	Capacidade linguístico-discursiva

Quadro 01 - Relação entre níveis de ensino da língua, atividades requeridas e capacidades de linguagem envolvidas. Fonte: Adaptado de DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.104.

A partir da proposição feita pelo ISD, é possível sistematizar três tipos de aptidões³:

- Capacidade de ação – habilidade de construção de conhecimento e/ou de representações sobre o contexto comunicativo de modo a produzir o gênero mais adequado à situação;
- Capacidade discursiva – habilidade de mobilização de modelos discursivos a partir da construção de conhecimentos e/ ou de representações sobre os conteúdos do texto e de sua apresentação;
- Capacidade linguístico-discursiva – habilidade de dominar recursos linguísticos, construindo conhecimentos ou representações sobre recursos e operações linguísticas necessárias à produção e à compreensão de textos.

Ressaltamos que, apesar de aparecerem de forma estanque, as capacidades estão inter-relacionadas, uma vez que, ao afirmarmos um movimento de análise que parte das práticas sociais para o texto, estamos entendendo que todas as escolhas efetuadas pelo produtor de texto são decorrentes da representação por ele feita das condições de produção. A separação em capacidades é um recurso didático, uma vez que o trabalho docente fica facilitado quando critérios de categorização de dados são criados. Se o professor, ao construir seu material didático, pautar-se no atendimento das três capacidades, terá mais chances de eleger um conceito de língua em uso, adotando estratégias explícitas para que os aprendizes se apropriem do gênero a ser ensinado. Nas palavras de Dolz e Schneuwly:

A análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo

³ Em pesquisas mais recentes, Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013) têm proposto a inserção de uma outra Capacidade de linguagem, as Capacidades de Significação, entendidas como aquelas que “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc) que envolvem as esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.” (Cristovão e Stutz (2011, p.22). Contudo, como o foco do presente artigo está na observação das Capacidades Linguístico-discursivas, manteremos a divisão original proposta pela Escola de Genebra.

dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores. A observação das capacidades de linguagem, antes e depois da realização da sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004a, p.52)

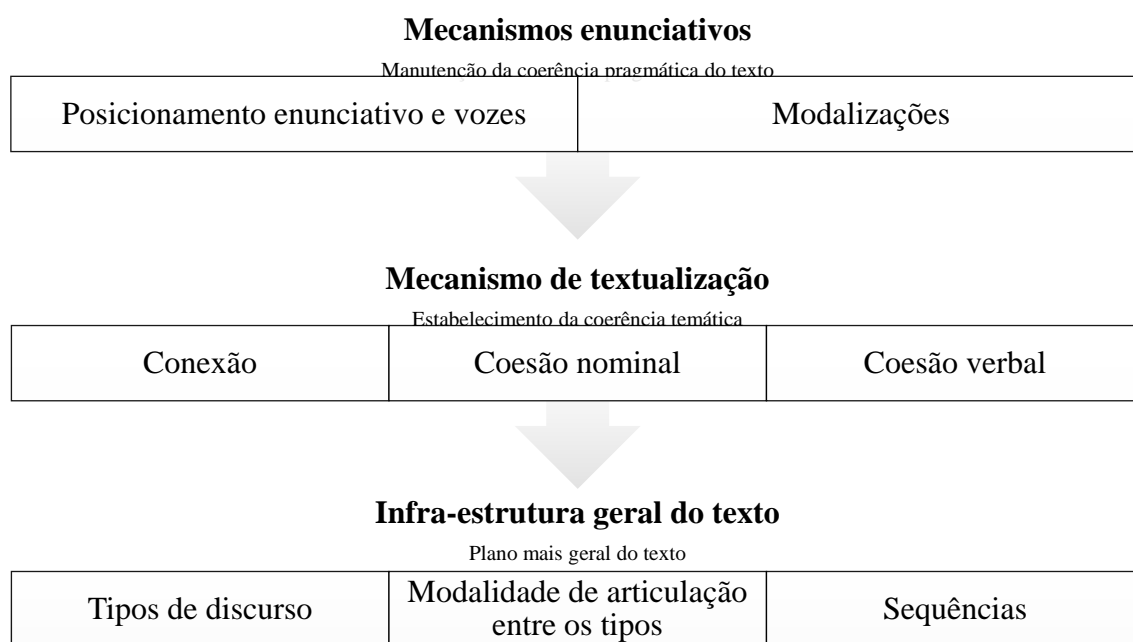
Além de auxiliar o processo de planificação do trabalho docente, também ressaltamos o potencial analítico das capacidades para a análise de materiais didáticos a partir de seus objetivos didáticos (MACHADO, 2009). Utilizamos três capacidades como critério analítico e, neste artigo, apresentaremos apenas os dados relativos à capacidade linguístico-discursiva. Antes de passarmos à análise dos dados, contudo, gostaríamos de tentar uma aproximação entre as capacidades de linguagem e a noção de *folhado textual* proposta por Bronckart (2009). Imaginamos que essa aproximação seja proveitosa, especialmente, na descrição das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que as capacidades de ação (tal como apresentamos anteriormente) estão mais próximas ao que Bronckart (2009) entende por *condições de produção dos textos*.

Antes de iniciarmos, contudo, é preciso fazer a ressalva de que entendemos que ambas as noções (capacidades e folhado textual) pertencem a estatutos diferentes: as capacidades pertencem a um nível psicológico, uma vez que definem as aptidões necessárias para que um sujeito produza um texto de determinado gênero. Já o folhado textual pertence à organização do texto empírico (texto realmente produzido), sendo, portanto, uma categoria de descrição textual. A aproximação, no entanto, parece-nos eficaz pois nos dará mais subsídios para efetivar as análises das produções didáticas.

De acordo com Bronckart (2009, p.119), a organização de um texto pode ser concebida como um “folhado constituído por três camadas superpostas: a infra-estrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos”. O pesquisador ressalta o caráter hierárquico de sobreposição das camadas textuais, afirmando que:

Os *mecanismos de textualização*, em particular as séries isotópicas de organizadores e de retomadas nominais, contribuem para marcar ou “tornar mais visível” a estruturação do conteúdo temático (plano geral que combina tipos de discurso e, eventualmente, sequências); portanto, pressupõem essa organização mais profunda que chamamos de *infra-estrutura*. Quanto aos *mecanismos enunciativos*, na medida em que parecem ser pouco dependentes da linearidade do texto (a distribuição das modalizações, por exemplo, é quase independente da progressão do plano de texto), podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais superficial, no sentido de serem mais diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre o agente-produtor e seus destinatários. (BRONCKART, 2009, p.119-120 – grifos do autor).

Assim, como forma de ilustrarmos a proposição bronckartiana, apresentamos o seguinte esquema:



Esquema 01 - Esquema representativo do folhado textual. Fonte: BRONCKART, 2009.

Realizando a aproximação entre a noção de capacidades de linguagem e o método de descrição do folhado textual, teríamos a seguinte tabela:

Capacidade de linguagem	Camada do folhado textual	Elementos observáveis
Capacidade discursiva	Infra-estrutura geral do texto	Tipos de discurso; Sequências textuais; Articulação entre os segmentos textuais.
Capacidade linguístico-discursiva	Mecanismos enunciativos Mecanismos de textualização	Gerenciamento de vozes; Modalizadores; Conexão; Coesão nominal; Coesão verbal.

Quadro 02 - Aproximação entre capacidades de linguagem e o folhado textual.

Mais que uma sobreposição de teorias em que uma apenas reforce a outra, esperamos que a relação entre capacidade de linguagem e folhado textual seja de complementariedade para que, no momento das análises, tenhamos mais elementos para nortear os trabalhos. Acreditamos que a postura mais descritiva e analítica da vertente bronckartiana seja de grande valia para a vertente didática do ISD, uma vez que disponibiliza aos professores (bem como aos pesquisadores) critérios linguísticos mais consistentes para produção de materiais didáticos.

2. Análise de atividades com foco nas capacidades linguístico-discursivas

Conforme apontamos anteriormente, elegemos, para este artigo, um recorte analítico, uma vez que optamos por apresentar e analisar apenas as atividades propostas para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Objetivamos observar como uma Produção Didático-pedagógica, oriunda do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/PR, orienta para a reflexão sobre os usos dos elementos linguísticos em sua relação com o agir comunicativo empreendido pelo gênero artigo de opinião. O material didático analisado está

organizado como uma Sequência Didática e tem o artigo de opinião como gênero textual central. O quadro abaixo proporciona uma visão geral da organização do material:

Bloco	Objetivo didático	Capacidade de linguagem	Etapa da SD
Como nascem os artigos de opinião?	Comparação entre dois artigos de opinião que versam sobre a mesma temática, mas com pontos de vista opostos;	Capacidade de ação; Capacidade discursiva.	Apresentação da situação
	Definição de artigo de opinião;	Capacidade de ação.	
	Encaminhamento primeira produção.	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	Primeira produção
Onde são publicados os artigos de opinião?	Apresentação dos diferentes suportes de publicação do gênero.	Capacidade de ação.	Apresentação da situação
Análise dos elementos que compõem o gênero artigo de opinião	Proposta de atividades para análise de três artigos de opinião a partir dos critérios: <i>contexto de produção, estrutura do artigo de opinião, aspectos discursivos, recursos lingüísticos;</i>	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	Módulos
	Produção coletiva de texto	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	
	Produção escrita de panfleto	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	
Avaliação: contabilizando as aquisições da escrita	Produção de dois artigos de opinião	Capacidade de ação; Capacidade discursiva; Capacidade linguístico-discursiva.	Produção Final

Quadro 03 - Visão geral da sequência didática analisada. Fonte: dados da pesquisa.

Para realização das análises, categorizamos as atividades a partir da nomenclatura proposta por Bronckart (2009) em seu folhado textual, notadamente os *mecanismos enunciativos* e de *textualização*, realizando aproximações, sempre que necessárias, com outras teorias, especialmente com Adam (2008) e com conceitos provenientes do Círculo de Bakhtin.

2.1. Mecanismos enunciativos

No folhado textual bronckartiano, os mecanismos enunciativos garantem a coerência pragmático do texto, sendo, hierarquicamente, o nível superior de análise. Nesse âmbito, figurariam o gerenciamento de vozes e a marcação de modalizações. Assim como fizemos com os mecanismos de textualização, além de Bronckart, também recorreremos aos trabalhos de Adam (2008) quando a complementação se fizer necessária.

Quanto ao gerenciamento de vozes, Bronckart (2009, p.326) diz que “as vozes podem ser definidas como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que

é enunciado.” De acordo com o autor, as vozes são de personagens quando provenientes de entidades humanizadas no texto; ou as vozes podem ser sociais, quando são procedentes de grupos sociais; ou mesmo a voz pode ser do autor quando proveniente diretamente da origem da produção textual. Pelo conceito de voz apresentado pelo autor, percebemos que o que está em jogo é a observação do arranjo dado, pelo autor empírico, às diversas vozes presentes em seu texto, de modo que ele (autor) possa organizá-las / gerenciá-las no fio do discurso.

Apesar de também partilharmos da noção de que existe um sujeito (produtor textual para fugirmos de outras terminologias mais complexas) que organize o fio textual, dando a ele uma aparência de homogeneidade, consideramos que a questão das vozes, especialmente quando relacionada ao artigo de opinião, precise ser mais aprofundada, sob o risco de ficarmos segmentando o texto em diversas vozes, sem contudo nos perguntarmos (ou, mais grave, sem levarmos o aluno a se perguntar): qual o papel persuasivo dessa voz? Por que essa voz foi escolhida pelo produtor para figurar em seu texto? Assim, para além da observação dos recursos para a marcação das vozes, é importante pensar na potência argumentativa que elas trazem para que possamos perceber qual o posicionamento do produtor do texto.

Adam (2008, p.) apresenta seu esquema de análise textual a partir de cinco planos, sendo que o plano da *Enunciação* (Responsabilidade enunciativa e coesão polifônica) está mais diretamente relacionado aos mecanismos enunciativos propostos no folhado, sendo que o “grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua.” Assim, consideramos que Adam (2008) avança em dois sentidos: primeiro, no entendimento de que todo enunciado é a expressão de um ponto de vista; e segundo, na percepção argumentativa que a responsabilidade enunciativa traz para o texto. Contudo, assim como a proposição de Bronckart (2009), não percebemos a amplitude dada ao tema pelo Círculo de Bakhtin, já que, para ambos os autores, a noção de voz não ultrapassa o nível textual (da materialidade linguística), não tendo o mesmo alcance do conceito de dialogia.

Segundo Faraco (2007), todos aqueles que buscam no Círculo de Bakhtin um modelo para a análise da interação verbal se frustra, pois o dialogismo é antes um conjunto conceitual, uma filosofia, e não um modelo analítico ou uma teoria científica. Assim, Faraco afirma que a filosofia primeira de Bakhtin é uma axiologia, ou seja, uma teorização sobre valores, em oposição a uma ontologia, uma teorização sobre os seres.

Para ele (Bakhtin), viver é estar se posicionando a cada momento frente a valores. Nós nos construímos e agimos sempre em um universo de valores. Poderíamos dizer que, para Bakhtin, nada do que é humano está desvinculado de um universo de valores. (FARACO, 2007, p.45)

Posicionar-se significa compreender o jogo de valores que organiza qualquer atividade humana e assumir uma postura valorativa frente a ele, ou seja, responder, aderir ao diálogo e propiciar novas respostas ao seu próprio enunciado. A dialogia é entendida, assim, como essa teia de vozes (posicionamentos valorativos) que “se interiluminam, se interpenetram, se apoiam mutuamente, entram em conflito, se contradizem, se rejeitam total ou parcialmente” (FARACO, 2007, p.45). Vozes, obviamente, sociais, que partem das bocas dos falantes, mas que refletem e refratam o mundo, uma vez que nossa relação com o mundo não é pura e direta, mas histórica e semiotizada. Assim, o mundo é apreendido de forma “refratada, isto é, no interior de horizontes sociais de valores” (idem).

Dessa forma, acreditamos que os instrumentos de análise produzidos por Bronckart e por Adam sejam muito valiosos, pois tocam na materialidade linguística, mas defendemos que o entendimento do Círculo de Bakhtin para a questão das “vozes” seja mais interessante, já que ultrapassa o texto em si, visto perceber o duplo status da dialogia: cada enunciado em atitude

responsiva a outros enunciados, além de entender que cada enunciado é internamente dialogizado.

Vejam a atividade abaixo transcrita de nossa Produção Didático-pedagógica em análise:

Aspectos discursivos

- a) O tema discutido no texto é uma preocupação do contexto atual?
- b) Que vozes do discurso aparecem no texto? Exemplifique.
- c) O uso das aspas e da interrogação empregados no título do texto tem um significado especial? Justifique após pesquisar em que situações podemos usar esses sinais.
- d) o uso da palavra “nossos” no título do texto revela uma intenção. Qual?

Excerto 01 Questionário para o texto “Nossos filhos terão emprego” –Fonte: LEITE, 2012.

A questão acima foi proposta para o texto “Nossos filhos terão emprego?”, constando, do terceiro bloco da produção. Apesar de considerarmos que o uso da terminologia “vozes”, em 1b), poderia indicar uma percepção da dialogia textual, pela atividade [que vozes do discurso aparecem no texto] não pudemos compreender o que está sendo solicitado, ou seja, qual a seria a resposta esperada pelo professor para a pergunta feita? Mais uma vez, encontramos um conceito complexo, proveniente dos estudos linguísticos, tratado de forma genérica, sem que sejam dadas pistas, na materialidade linguística, de como perceber as vozes na refração da realidade.

Além do exemplo acima, também encontramos, para o mesmo artigo, as questões 1c) e 1d). Em 1c), o objetivo era o de tematizar sobre o uso das aspas. Contudo, ao observarmos o texto para o qual as questões foram propostas percebemos que não há marcação de aspas no título, o que já impossibilitaria a realização da atividade. Percebemos a falha do material, mas ficamos tentando reconstruir as razões que levaram ao erro, ou seja, por que o Professor PDE “enxergou” o uso de aspas onde efetivamente elas não apareciam? Imaginamos que a razão esteja na responsabilização enunciativa do título, já que, nesse caso, mesmo não marcado por um recurso linguístico (aspas), pode ser atribuída a uma voz que não é representada pelo produtor do texto, já que o artigo, em seu primeiro parágrafo, marca “a grande maioria das mães de adolescentes e pré-adolescentes” como os interlocutores do texto, além de ser a possível fonte da pergunta-título.

2.2. Mecanismos de textualização

Entendemos, a partir de Bronckart (2009, p.259), que mecanismos de textualização são aqueles “articulados à progressão do conteúdo temático” de modo a estabelecer a coerência temática do texto. Três são as categorias de mecanismos: a *conexão*, a *coesão nominal* e a *coesão verbal*.

- Conexão: mecanismos que “contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos articuladores textuais”;
- Coesão nominal: mecanismos que “introduzem os argumentos e organizam sua retomada na sequência do texto; são realizados por um subconjunto de unidades que chamamos anáforas” de modo a produzir um efeito de estabilidade e continuidade temática;
- Coesão verbal: mecanismos que “estabelecem retomadas entre séries de predicados, ou ainda, entre séries de sintagmas verbais.”. (BRONCKART, 2009, p.236).

Iniciaremos a análise a partir da categoria de Coesão nominal, adaptando a noção aos estudos da Referenciação realizados no Brasil. Faremos essa adaptação, sobretudo, por entendermos que o interesse dos estudos da Referenciação esteja para além da mera identificação e classificação de elementos, ou nos dizeres de Machado (2013, p.102), “o interessante é observarmos a progressão e a manutenção temática, a coerência que é garantida pelas recorrências de elementos coesivos e também a argumentatividade que está por trás das escolhas lexicais.” Vejamos como a questão é tratada no material por nós focalizado.

- a) Considerando-se o título do texto “Nossos filhos terão emprego?”, a seleção lexical não poderia fugir do campo semântico “trabalho”. Assinale no texto as palavras que confirmam essa ideia?
- b) As palavras em destaque funcionam como qualificadores nas sentenças retiradas do texto e denotam o posicionamento do autor em relação ao mundo do trabalho. Qual? Justifique.
 “As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são **alarmantes** para quem pretende iniciar uma carreira daqui a alguns poucos anos”.
 “A globalização está **dzimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.
 “Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o **pânico empregatício** surgir novamente”.
- d) Pode-se dizer que as palavras em destaque nos argumentos a seguir denunciam uma visão otimista ou pessimista por parte do autor em relação ao crescimento do emprego em nosso país? Justifique.
 “As 500 maiores empresas brasileiras **não** acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos”.
 “1. O crescimento das importações **não** durará **para sempre** no nível atual e **nunca** chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. **Provavelmente** estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e nos Estados Unidos. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros”.
 “Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia são a pequena e a média empresa, **bastante** esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo”.
- e) Identifique que elementos ou ideias as palavras em destaque retomam nos trechos a seguir:
 “O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais ou nas grandes reformas. A pequena e a média empresa mal figuram no discurso presidencial. **Elas** ainda não figuram prioritariamente no discurso econômico, uma importante razão desse aumento do desemprego. Mais dia menos dia, alguém alertará FHC para o fato de que não se fomentarão os empregos de que precisamos somente baixando os juros”.
 “3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto **esses** desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico”.
- f) Reescreva as sentenças substituindo as palavras em destaque por outras com o significado semelhante.
 “A globalização está **dzimando** não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros”.
 “O crescimento das importações não gera apenas um problemático **déficit** comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno”.

Excerto 02 Questionário para o texto “Nossos filhos terão emprego”. Mecanismos de textualização Fonte: Fonte: LEITE, 2012.

Todas as atividades acima abordam a progressão temática do artigo. Na primeira questão (2a), temos uma questão que explora a manutenção temática a partir da observação de lexemas relacionados ao campo semântico de “trabalho”; na segunda e terceira (2b e 2c), atividades que enfocam o valor argumentativo conferido ao texto a partir das escolhas lexicais; na quarta (2d), atividades de reconhecimento do mecanismo de retomadas por pronomes e, por fim, na quinta atividade (2e), questões para trabalhar o significado no contexto de palavras, possivelmente, desconhecidas.

Em 2a), percebemos que a atividade está centrada na observação da construção de uma rede semântica a partir de palavras que pertencem a um mesmo campo, estabelecendo, assim, uma continuidade tópica, a partir do princípio da centração em um mesmo tema. Contudo,

retomando a citação de Machado (2013), sobre a necessidade de que a argumentatividade seja enfocada na seleção lexical tanto para se referir quanto para retomar, entendemos que a proposição não objetivou explorar as diferenças argumentativas decorrentes das diferentes escolhas lexicais. Já na questão 2b), conseguimos perceber o estabelecimento de relação entre a seleção lexical e argumentação, como seria desejável pelo domínio argumentativo do gênero, mas a construção da atividade aponta para um posicionamento do articulista diferente daquele assumido no texto. No artigo, Stephen Kanitz adere à tese de que haverá emprego para os jovens, já que, de acordo com o articulista, apesar dos dados alarmantes, haverá emprego para todos. Os termos “alarmantes”, “dizimando” e “pânico” foram utilizados para qualificar a tese a ser contrariada (a de que não haverá empregos para os jovens), mas, do modo com a questão foi redigida [visão otimista ou pessimista por parte do autor em relação ao crescimento do emprego em nosso país], temos a impressão de que as expressões (alarmantes, dizimando e pânico) denotam o posicionamento do autor, tornando o estudo incoerente ao que de fato é apresentado no artigo analisado.

Na questão 2c), também percebemos uma tentativa de apontar o valor argumentativo das escolhas lexicais, agora a partir de um valor “positivo” ou “negativo” indicado pelas palavras em destaque. Percebemos que o material sinaliza para uma eventual análise, mas, pelas palavras em destaque, não é possível entender o propósito didático da atividade. Percebemos a recorrência de advérbios de negação “não”, “nunca”, mas não é possível dizer que uso deles denote uma visão pessimista sem que o conteúdo temático seja analisado. No primeiro uso do “não” (As 500 maiores empresas brasileiras **não** acrescentaram um único emprego novo nos últimos dez anos), temos uma visão pessimista com relação aos empregos futuros. Já no segundo uso (O crescimento das importações **não** durará para sempre no nível atual e **nunca** chegará a 90% do PIB), a negação denota uma visão otimista, já que aponta para a negação de um fator que geraria o desemprego. Quanto às outras palavras grifadas (*provavelmente e bastante*), não conseguimos atribuir sentido negativo ou positivo a elas.

A próxima atividade (2d) apresenta uma questão de reconhecimento de retomadas, tipo de atividade muito recorrente em nosso corpus de análise. Aqui vemos, claramente, a influência dos primeiros estudos da Língua Textual, uma espécie de análise transfrástica, em que o objetivo é apenas o de relacionar o elemento de retomada (geralmente os pronomes) a seu referente. Perseguindo formas de construir didaticamente a relação entre texto e gênero, percebemos que esse tipo de atividade é inegavelmente relacionado ao texto, mas, ao mesmo tempo, tem seu cerne na prática de identificar e categorizar elementos. Do ponto de vista da construção do gênero artigo de opinião, qual a relevância didática de apontar que o pronome “elas” está retomando os referentes “pequena e média empresas”? Se buscamos um trabalho que se estabeleça na relação entre gênero e texto, aqui temos uma desconsideração do gênero, das práticas sociais, e um foco na estrutura do texto, como elemento abstrato e auto-suficiente.

Assim, percebemos que o trabalho com a língua é feito sem levar em conta que as escolhas lexicais utilizadas pelo articulista são efetuadas em função de um projeto argumentativo. Percebemos que alguns mecanismos textuais são explorados nas atividades, mas a percepção de que esses mecanismos são mobilizados a partir de uma intenção comunicativa não está em foco. Valendo-nos, mais uma vez, da feliz expressão de Lajolo (1982), o texto passa a ser pretexto, um portador de “coisas” a serem observadas.

Observaremos agora de que modo as conexões textuais, ainda no escopo dos mecanismos de textualização, foram enfocadas no material analisado. De acordo com Bronckart (2009, p.264), a conexão deve ser entendida a partir de três funções: a *segmentação*, quando ocorre articulação de partes do plano de texto; a *demarcação*, na articulação de fases da sequência textual; e a *ligação*, entre as frases sintáticas para a composição de uma sequência textual. Fica

claro, assim, que o movimento de análise é descendente, uma vez que parte do plano de texto, passa pelas sequências textuais, chegando até a articulação entre frases sintáticas.

Consideramos que a categorização de Bronckart (2009) seja restrita ao esquema de articulação textual, sem que as funções pragmáticas desempenhadas pelos conectores sejam de fato observada. Assim, recuperamos de Adam (2008, p.179) a classificação dos conectores a partir de três categorias: os *conectores argumentativos*, os *organizadores e marcadores textuais* e os *marcadores de responsabilidade enunciativa*. Adotamos a proposição de Adam (2009), pois consideramos a opção bronckartiana de categorizar as conexões a partir de quais elementos são articulados redutora, tendo em vista a maior produtividade, a nosso ver, da categorização por função exercida pelo conector. Faremos uma pequena síntese da proposta de Adam para, na sequência, observarmos como o trabalho ocorre na Produção Didático-pedagógica por nós analisada.

Os três tipos de conectores, de acordo com Adam (2008), “exercem função de ligação semântica entre unidades de níveis diferentes”, sendo que os conectores argumentativos e os marcadores de responsabilidade enunciativa, além de conexão, indicam orientação argumentativa (ORarg) e/ou responsabilidade enunciativa (PdV). Para Adam (2008, p. 113):

Toda representação discursiva é a representação de um ponto de vista (PdV) e o valor ilocucionário derivado da orientação argumentativa (ORarg) é inseparável do vínculo entre o sentido de um enunciado e uma atividade enunciativa significante. Enfim, o valor descritivo de um enunciado só assume sentido na relação com o valor argumentativo desse enunciado. O sentido de um enunciado (o dito) é inseparável de um dizer, isto é, de uma atividade enunciativa significante que o texto convida a (re)construir.

Pela citação acima, percebemos claramente a relação entre texto e gênero que desejamos enfocar, uma vez que, como disse Adam (2008), o dito é inseparável do dizer, ou seja, o material linguístico é inseparável de suas condições de produção. Com relação aos conectores, para além de serem vistos como meros mecanismos de articulação, interessa-nos perceber a função que desempenham na construção do gênero artigo de opinião. Desenhamos, abaixo, uma quadro resumitivo dos conectores a partir de Adam (2008):

CLASSE E DESCRIÇÃO DOS CONECTORES	TIPOS DE CONECTORES
Organizadores textuais: exercem papel capital no balizamento dos planos textuais. Podem ser categorizados em dois grandes tipo: ordenadores de partes nos eixos temporal e espacial e estruturadores da progressão do texto.	Organizadores espaciais, organizadores temporais, organizadores enumerativos, marcadores de mudança de tópico e marcadores de ilustração e de exemplificação.
Marcadores de responsabilidade enunciativa: aqueles que atribuem um ponto de vista a uma porção textual.	Elementos que indicam a responsabilidade enunciativa como <i>segundo</i> , <i>de acordo</i> , mas também indicadores metonímicos (parte pelo todo ou todo pela parte) como marcadores de fontes do saber. Além desses, também os marcadores de reformulação são importantes para a marcação das vozes no texto.
Conectores argumentativos: são aqueles que associam as funções de segmentação, de responsabilidade argumentativa e de orientação argumentativa dos enunciados. São divididos em dois tipos: conectores argumentativos e conectores contra-argumentativos.	Conectores argumentativos marcadores de argumento e marcadores de conclusão; Conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte e marcadores de argumento fraco.

Quadro 04 - Síntese da proposta de classificação dos conectores a partir de Adam 2008. Fonte: ADAM, 2008.

Com o quadro acima não pretendemos exaurir a proposta de classificação de Adam (2008), mas consideramos que nos será útil para analisar a proposição feita pela Produção Didático-pedagógica sempre tendo em vista que a análise dos recursos linguísticos deve estar

relacionada ao gênero artigo de opinião, ou seja, para além da conexão semântica, é preciso não perder de vista o caráter argumentativo do gênero. Vejamos a abaixo proposta:

TEXTO 2:

1. Professor(a), antes de ler o texto a seguir com a turma, “De olho na crise da água”, de autoria de Emir Sader, publicado na Revista Eco 21, em março de 2005, disponível no seguinte endereço eletrônico: http://ambientes.ambientebrasil.com.br/agua/artigos_agua_doce/de_olho_na_crise_da_agua.html, solicite que os estudantes formem equipes e entregue a eles o texto impresso, segmentado em parágrafos. Para essa atividade, recorte o texto, dividindo-o em oito parágrafos para que os estudantes organizem os parágrafos de acordo com a sequência do artigo a seguir original. Por isso, nesse primeiro momento não entregue o texto completo a eles.

2. Após essa organização, cada equipe dirá como ficou a sequência do texto. É importante que eles percebam que há uma conexão entre os parágrafos e que o próprio texto dá pistas dessa organização.

Excerto 03 Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – articuladores. Fonte: Fonte: LEITE, 2012.

No exercício proposto, percebemos uma postura de identificação dos articuladores, tendo em vista que os mecanismos de articulação são vistos apenas em seu papel textual, sem que sua relação com um projeto persuasivo (próprio, portanto, do gênero artigo de opinião) seja levado em consideração. A tarefa a ser desenvolvida pelo aluno é a de remontar um texto, fragmentado em parágrafos, tendo como pista para isso a articulação entre os trechos. Uma atividade que, a nosso ver, explora a função articulatória dos conectores., embora não sinalize claramente para os efeitos de sentido provocados pelas escolhas de conectores efetuadas.

Já na atividade abaixo, percebemos, para além da mera ligação de porções textuais, foco na observação da argumentação inerente à linguagem, já que aborda o uso dos operadores argumentativos.

4. Em seguida, peça para que os estudantes assinem os operadores argumentativos no texto (conectivos). Nesse momento, é importante que os estudantes percebam que esses operadores anunciam a ideia que será defendida adiante. Por exemplo, o operador argumentativo “mas” sugere que a ideia seguinte será contrária à anterior. Já o uso de “portanto” assinala a conclusão de uma ideia e assim por diante.

5. solicite aos estudantes a reescrita dos parágrafos que contém operadores argumentativos, tendo em vista substituí-los por outros com valor semelhante. Por isso, apresente a eles as possibilidades de variação.

Excerto 04 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – articulação. Fonte: Fonte: LEITE, 2012

Por fim, ressaltamos que, a partir da classificação de Adam (2008), os marcadores de responsabilidade enunciativa seriam tratados como conectores. Concordamos com Adam, mas apontamos que a marcação de vozes pode ser feita por outros recursos que não apenas os conectores, como a marcação de aspas, de discurso direto, por exemplo. Assim, optamos por tratar da responsabilidade enunciativa posteriormente, quando tratarmos do nível de manutenção da coerência pragmática do texto. Esse fato só corrobora o caráter artificial e limitado de todas as classificações que se pretendem a “fatiar” os dados de linguagem. Está claro que as delimitações são importantes para fins de pesquisa (e também didáticos), mas qualquer tentativa de segregar elementos, sem que o todo seja observado, sempre se mostrará falível em algum ponto. No caso em tela, os conectores são vistos como elementos pertencentes às capacidades linguístico-discursivas, mas estão intrinsecamente relacionados à composição do gênero, bem como às condições de produção do texto. É importante assim, mesmo olhando para o elemento linguístico, não perder de vista o fato de que aquele elemento não existe de modo autônomo e isolado, mas sempre na composição de um enunciado.

Para finalizar a análise dos mecanismos de textualização, trataremos na coesão verbal. De acordo com Bronckart (2009, p.273), “os mecanismos de coesão verbal contribuem para a

explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição”, estando diretamente relacionados aos tipos de discurso. Contudo, a descrição feita pelo autor está diretamente relacionada a marcações da língua francesa, sendo mais produtivo fazermos uma observação de trabalhos que lidam com as marcações verbais em língua portuguesa. Recorremos, assim, ao trabalho de Fiorin (2010) para tratarmos da questão dos tempos verbais em sua relação com o gênero artigo de opinião.

O uso dos tempos verbais, tradicionalmente, sempre foi ensinado nas escolas brasileiras como um conteúdo memorizável, uma vez que, a partir das longas listas de conjugação verbal, os alunos memorizavam os tempos e modos de conjugação dos mais diversos verbos, sem que houvesse qualquer explicação sobre os tempos verbais e a relação entre eles e a produção de textos. No material selecionado para análise, não encontramos atividades que envolvam os tempos verbais propriamente ditos, mas as seguintes questões:

- k) Observe com a turma se o autor deu preferência por períodos simples ou compostos?
l) com a turma, assinale no texto os verbos e identifique se há predominância de verbos de ação, estado ou reflexão.

Excerto 05 - Atividade para desenvolvimento da Capacidade linguístico-discursiva. Mecanismos de textualização – tempos verbais. Fonte: Fonte: LEITE, 2012

Com relação à questão K, percebemos uma atividade que tematiza a construção dos períodos a partir de seu número de orações. Imaginamos que a motivação para essa atividade seja a ideia muito difundida de que, em textos escritos, encontramos mais períodos compostos por subordinação, enquanto em texto orais, teríamos a predominância dos períodos simples ou compostos por coordenação. O fato de haver mais períodos compostos por subordinação, portanto, seria uma característica do texto escrito em sua forma prototípica. Obviamente, inúmeros trabalhos (MARCUSCHI, 2010, para citar apenas um) já questionaram a forma dicotômica de pensar fala e escrita, mas continuamos a observar equívocos entre termos como norma culta, formalidade, escrita, oralidade, coloquialismo, entre muitos outros, especialmente na escola.

A segunda questão do fragmento traz uma discussão sobre a aspectualidade verbal, sem que haja qualquer nota explicativa para o professor. O tipo de exercício já chama nossa atenção pois está restrito a identificação dos verbos (assinale no texto os verbos) e posterior classificação (ação, estado ou reflexão) sem que haja qualquer relação entre o aspecto verbal e o gênero artigo de opinião, isto é, mais uma vez as atividades ficam na ordem da observação e classificação dos elementos linguísticos sem que sejam estabelecidas as relações entre as escolhas e a intenção comunicativa.

Considerações finais

Como forma de encerrarmos o presente artigo, para além de nossas conclusões gerais, gostaríamos de apontar alguns encaminhamentos. Embora tenhamos percebido em nossa análise o uso de um vocabulário próprio do Interacionismo Sociodiscursivo, notadamente a nomenclatura proveniente do procedimento da Sequência Didática, nossos resultados demonstram poucas atividades efetivas de análise textual em sua relação com a atividade comunicativa, com a exploração de aspectos linguísticos gerais, como cadeias referenciais e uso de tempos verbais, sem que haja uma relação direta entre o gênero textual e o elemento analisado; apreço por atividades de verificação de leitura, a partir da localização de informações específicas no texto empírico.

Acreditamos que seria interessante, por exemplo, pensar na atribuição da responsabilidade enunciativa na comparação entre a pergunta-título (*Nossos filhos terão*

emprego?) e o restante do texto. Com exceção do título, em que o produtor utiliza o pronome nós como forma de colocar também na questão, aproximando-se de seus interlocutores, e no décimo parágrafo, com a expressão *nossos filhos terão oportunidades incríveis*; no restante do texto o que percebemos é uma separação bem marcada entre a voz do especialista que analisa o problema, mas não faz parte dele, e a voz preocupada de mães (notem que apenas as mães e não os pais) que desejam um futuro profissional para seus filhos.

Relacionando o exposto ao que já tratamos anteriormente, quando da presença ideológica no texto, consideramos que esse distanciamento de vozes ocorra por questões valorativas ao trabalho que se quer defender no texto, isto é, ao trabalho braçal decorrente do aumento do consumo de bens como sapatos e televisores. Apesar de uma tentativa de o produtor se solidarizar com as mães, com o uso em duas ocasiões do pronome possessivo de primeira pessoa do plural (*nossos*), fica latente durante o texto que a preocupação cabe às mães e não à voz do produtor em si. Acreditamos que esse tipo de análise pudesse ser empregada pelo material didático, pois, para além do conceito de “vozes do discurso”, os aprendizes poderiam perceber como o gerenciamento de vozes é estratégico para o desenvolvimento do posicionamento, da argumentação, sobretudo em artigos de opinião.

No artigo “Nossos filhos terão emprego?”, por exemplo, temos a seguinte conclusão:

“Não querendo deixar a impressão de que tudo será fácil nem de que estamos no caminho certo, quem decifrar o seguinte enigma não terá de se preocupar: no futuro faltarão **empregos**, mas não faltarão **trabalho**.”

Excerto 06 Trecho final do artigo “Nossos filhos terão emprego?” Fonte: Fonte: LEITE, 2012

As palavras “emprego” e “trabalho” são comumente usadas como sinônimos, já que, usualmente, uma pode ser utilizada para retomar a outra sem qualquer prejuízo, inclusive, no texto em análise, não há uma clara diferenciação entre os vocábulos. Entretanto, como forma de conclusão do artigo, o articulista explora uma possível diferença entre os dois termos, deixando, inclusive, a cargo do leitor a interpretação (a solução do enigma) das diferenças entre “emprego” e “trabalho”. Do ponto de vista da análise do texto, buscando a argumentatividade própria do gênero, não seria interessante tematizar com os alunos quais diferenças podem ser estabelecidas entre os vocábulos? Consideramos que essa seria uma ótima oportunidade para que os alunos possam tomar consciência de que as escolhas são feitas a partir de um projeto de dizer que, no caso do artigo de opinião, está relacionado aos movimentos de defesa e refutação.

Se, como Volochinov (2004 [1929], p.32), assumimos que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos”, é preciso que os aprendizes percebam que o mundo pode ser discursivizado de diversas formas pois as escolhas linguísticas sempre estarão a favor de um ou outro conjunto de crenças. Temos claro que nossa análise, especialmente quanto à proposição de caminhos, poderia ter avançado mais, mas estamos certos de que um trabalho didático efetivo com a língua não pode se furtar ao fato do caráter intrinsecamente ideológico da linguagem, não como uma espécie de “capa”, um elemento externo à língua, mas como elemento inerente ao signo. Acreditamos que, quando o professor se apropria dessa concepção, não há possibilidade de que as aulas se restrinjam à identificação (seja nos moldes da gramática normativa, seja categorizando itens de ramos da Linguística), pois a língua deixa de ser um ente abstrato e, portanto, facilmente classificável.

Com relação ao uso de mecanismos de articulação para fins argumentativos, especialmente na construção do gênero artigo de opinião, acreditamos que este poderia ser um dos pontos mais explorados, uma vez que os conectores são essenciais para a construção do movimento argumentativo de justificar uma tese e de refutar outra. No artigo *Menor protegido, menos violência*, de Dalmo Dalari, por exemplo, encontramos o seguinte trecho:

Por uma série de razões, muitas vezes a proteção da família é insuficiente, **mesmo que** o menor viva em um ambiente familiar saudável, **pois** existe sempre a possibilidade de outras influências, **sobretudo** quando o menor começa a ter vida independente.

Excerto 07 Trecho do artigo “Menor protegido, menos violência” constante na Produção Didático-pedagógica analisada. Fonte: LEITE, 2012.

Acreditamos que seria interessante o material propiciar, por exemplo, a análise dos articuladores a partir de seu papel argumentativo. No excerto acima, ressaltamos o uso do articulador “mesmo que”, como forma de antecipação a uma evidência que poderia desqualificar o argumento de que a proteção da família é insuficiente, cabendo ao Estado, portanto, a tarefa de proteger os jovens. Assim, didaticamente, levar os alunos a perceberem a função argumentativa do “mesmo que” como elemento que encadeia um dado que não permite restrição à generalização feita pelo produtor (TODOS os jovens estão sujeitos, mesmo aqueles que contam com um ambiente familiar saudável) seria, a nosso ver, uma forma produtiva de explicitar como o uso da língua está a serviço de um querer dizer.

Mesmo correndo o risco de sermos limitados, gostaríamos de pensar em possibilidades de uma abordagem de análise (e de ensino) da coesão verbal relacionada ao gênero artigo de opinião. Indicaremos apenas uma possibilidade de trabalho didático com relação aos tempos verbais. Fiorin (2010, p.142), para tratar dos tempos verbais, sinaliza a adoção de dois eixos: um da *concomitância vs não-concomitância* articulado a um outro, o da *anterioridade vs posterioridade*. Vejamos a citação de Fiorin:

Todos os tempos estão intrinsecamente relacionados à enunciação. O momento que indica a concomitância entre a narração e o narrado permanece ao longo do discurso e, por isso, é um olhar do narrador sobre o transcurso. A partir dessa coincidência, criam-se duas não-coincidências: a anterioridade do acontecimento em relação ao discurso, quando aquele já não é mais e, por conseguinte, deve ser evocado pela memória, e sua posterioridade, ou seja, quando ainda não é e, portanto, surge como expectativa. Assim, anterioridade e posterioridade são pontos de vista para trás e para frente em relação ao momento do fazer enunciativo. O eixo ordenador do tempo é, pois, sempre o momento da enunciação. (FIORIN, 2010, p.143)

A partir de Benveniste, Fiorin (2010, p.149) toma como referência o *agora* e marca três momentos como relevantes para a construção da referência temporal: o momento da enunciação (ME), o momento da referência (MR) e o momento do acontecimento (MA), a partir das seguintes combinações, para composição dos chamados tempos enunciativos:

- Presente – marca coincidência entre os três momentos (MA = MR = ME);
- Pretérito perfeito – marca uma relação de anterioridade entre o momento do acontecimento (MA) e o momento de referência presente (MR);
- Futuro do presente – marca posterioridade do momento do acontecimento (MA) em relação a um momento de referência presente (MR)

Nos artigos de opinião, percebemos uma predominância do tempo presente, conforme podemos notar no artigo “Nossos filhos terão emprego?” (em anexo). De acordo com Fiorin (2010), é possível perceber três casos de relação entre o momento de referência e o momento da enunciação: a) o presente pontual, em que há coincidência entre o momento de referência e o momento de enunciação; b) o presente durativo, quando o momento de referência é mais longo que o momento da enunciação; c) presente omnitemporal ou gnômico, em que o momento de

referência é ilimitado por enunciar verdade eternas ou que pretendem como tais.

Se considerarmos o caráter argumentativo do gênero artigo de opinião, encontraremos a razão para a predominância dos verbos no presente, em especial o presente omnitemporal, já que a tese que se pretende defender deve ser apresentada como uma espécie de verdade inquestionável. Vejamos o parágrafo abaixo, considerado como o decisivo para a defesa de que os jovens brasileiros terão emprego no futuro:

3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não **consome** seu primeiro e segundo televisores, como ocorre no Primeiro Mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto esses desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.

Excerto 08 – Trecho do artigo “Nossos filhos terão emprego?” constante na Produção Didático-pedagógica analisada. Fonte: LEITE, 2012.

Ao observarmos o parágrafo acima, percebemos que o uso do presente, tomado como verdade, confere credibilidade ao argumento apresentado, justificando a tese proposta pelo artigo. Consideramos que atividades que se proponham a discutir com os alunos o uso dos tempos verbais em sua relação com a ação comunicativa desempenhada sejam mais produtivas, já que possibilitam ao aprendiz a percepção da língua em função de um querer dizer.

Assim, encerramos essa seção cujo objetivo era o de, a partir de diversos teóricos e, especialmente, ressaltar a necessidade de se explorar os recursos linguísticos em sua relação com os gêneros textuais. Dito desse modo, pode parecer uma obviedade dizer que professores de língua portuguesa devem propor atividades de análise da língua. Contudo, apesar de parecer óbvio, o ensino de língua portuguesa vive um grande momento de instabilidade, uma vez que os professores, por meio dos documentos oficiais e de cursos de formação continuada, sabem que não podem mais ensinar gramática tradicional, que o objeto de ensino deve ser o gênero textual. Mas ensinar gêneros textuais é mais que ler e escrever, cabe ao professor de língua promover reflexões sobre a língua, tornar seus alunos cientes de que há escolhas na língua, balizadas por inscrições sociais.

The teaching of the linguistics resources and its relation to the text genres: an analysis of the linguistic-discursive capacities

ABSTRACT: This work is guided by the Textual Linguistics and aims to analyse a didactic material in the Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE/PR), a continuing education program which establishes a connection between the Basic and Higher education level, based on the notion of Linguistic-Discursive Capacity, one of the three Language Capabilities postulated by the ISD didactic component. Despite the fact that we have noted in our analysis the use of specific vocabulary concerned to the Socio-Discursive Interactionism, especially the nomenclature imported from the Didactic Sequence procedure, our results show few effective linguistic and textual analysis activities.

Keywords: Socio-Discursive Interactionism; Linguistic-discursive Capacity; PDE/PR.

Referencias

ADAM, Jean-Michel. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – REVEL*. v.4, n. 6, mar. 2006. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Disponível em: <http://paginas.terra.com.br/educacao/revel/edicoes/num_6/entrevista_bronckart.>. Acesso em: 26 jul. 2014.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. Ed. São Paulo: EDUC, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LÉ. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; ARAÚJO, Júlio Cesar de; NICOLAIDES, Christine Siqueira (orgs.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011, p.17-39.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, Luzia; LOPES, Maria Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.). *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 69 – 81.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e da interpretação dos textos no quadro do Círculo de Bahktin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia (orgs.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 43 - 50.

FRIEDRICH, Janette. *Lev Vigostki: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004a. p. 41-70.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b. p.71-91.

_____. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004c. p.149 – 185.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Anna Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lília S. (Orgs.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

MACHADO, Daniela Zimmermann. Referenciação. In: COSTA, Iara; FOLTRAN, Maria José (orgs). *A tessitura da escrita*. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARANÁ. *Documento síntese do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE*. 2013. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_2013.pdf. Acesso em: 30 nov. 2014.

LEITE, Relindes Ianke. O artigo de opinião no contexto escolar. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. *O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica*, 2009. Curitiba: SEED/PR., 2012. V.2. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. ISBN 978-85-8015-053-7. Acesso em: 30 nov. 2014

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaïevitch. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo:

Hucitec, 2004 [1929].

Anexo

Nossos Filhos terão Emprego?

Stephen Kanitz

A grande maioria das mães de adolescentes e pré-adolescentes se preocupa, com razão, com as perspectivas de emprego dos seus filhos e filhas. As notícias sobre o fim do emprego, terceirização, globalização, níveis de desemprego são alarmantes para quem pretende iniciar uma carreira daqui há alguns poucos anos.

Quais são os fatos concretos?

1. As 500 maiores empresas brasileiras não acrescentaram um único emprego novo nos últimos 10 anos. Pelo contrário, retiraram do mercado 400.000 postos de trabalho, passando a empregar somente 1.600.000 funcionários, o que representa um insignificante 2,3% dos trabalhadores brasileiros.

2. A globalização está dizimando não somente empresas brasileiras, mas setores inteiros.

3. O crescimento das importações não gera apenas um problemático déficit comercial, mas cria empregos no exterior em detrimento do emprego interno.

Existem algumas considerações que amenizam este quadro, sem querer dar uma impressão de um mar de rosas. Dificuldades os jovens terão, mas os argumentos abaixo serão úteis quando o pânico empregatício surgir novamente.

1. O crescimento das importações não durará para sempre neste nível, e nunca chegará a 90% do PIB, desempregando todo mundo, como uma simples extrapolação poderia sugerir. Provavelmente estabilizaremos em torno de 15% as importações, como na Índia e EUA. Oitenta e cinco por cento do PIB será feito por brasileiros para brasileiros.

2. O grande gerador de emprego, no mundo inteiro não é a grande empresa, e sim a pequena e média. Quem emprega 97,3% da força de trabalho hoje em dia é a pequena e média empresa, bastante esquecidas ultimamente nas prioridades econômicas do governo.

O governo FHC tem priorizado as grandes empresas, seja nas grandes privatizações, na busca de grandes investidores internacionais e nas grandes reformas. A pequena e média empresa mal figuram no discurso presidencial, uma importante razão desse aumento do desemprego. Mais dia menos dia, alguém irá alertar FHC que não é simplesmente abaixando os juros que irá fomentar os empregos que precisamos.

3. Mas o principal argumento para acalmar mães aflitas é que o povo brasileiro ainda não consome seu primeiro e segundo televisor, como ocorre no primeiro mundo, nem seu quinto par de sapatos ou sua viagem a Fortaleza. Enquanto estes desejos existirem, nossos filhos terão oportunidades incríveis para produzir os itens necessários para satisfazê-los. O mercado brasileiro é incrível em termos de potencial, e nosso problema hoje é exclusivamente de produção, não de mercado nem econômico.

Preocupadas deveriam estar as mães alemãs, suíças e francesas, porque nesses países eles já têm 5 pares de sapatos, três televisores em cada casa, um mercado saturado. Nenhum europeu vai querer dois televisores em cada quarto, nem 10 pares de sapato, pois não são a Imelda Marcos. Na Europa não há mais emprego porque o consumismo europeu está chegando à saturação.

4. Se seu filho e sua filha souberem adquirir competência e conhecimentos práticos que sejam demandados por este novo mercado emergente, não terão dificuldades.

Quem não estiver minimamente preocupado com seu futuro profissional, ou freqüentando uma escola mais preocupada em ensinar o que era importante no passado do que o que será importante no futuro, vai ficar sem o que fazer.

Não querendo deixar a impressão de que tudo será fácil, nem de que estamos no caminho certo, quem decifrar o seguinte enigma não terá de se preocupar: no futuro faltarão empregos, mas não faltará trabalho.

Artigo de opinião "Nossos filhos terão emprego?". Fonte: Revista Veja edição 1539 de 25 de março de 1998