



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO

RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO PROVA

João Paulo dos Santos de Andrade

Campina Grande – Abril de 2014

João Paulo dos Santos de Andrade

RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO PROVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (Mestrado), da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do grau de Mestre, na área de concentração — Ensino-aprendizagem em Língua e Literatura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Williany Miranda da Silva

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

A553r Andrade, João Paulo dos Santos de.
 Retextualização no gênero prova / João Paulo dos Santos de Andrade. –
 Campina Grande, 2014.
 99 f. : il.

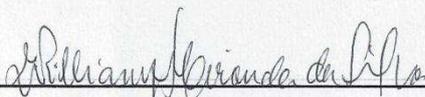
 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal
de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

 "Orientação: Profª. Drª. Williany Miranda da Silva".
 Referências.

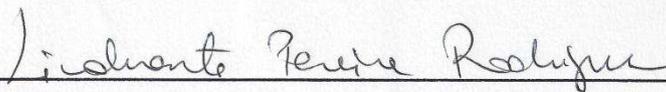
 1. Prova Discursiva. 2. Retextualização. 3. Práticas de Letramento.
I. Silva, Williany Miranda da. II. Título.

CDU 37.091.275(043)

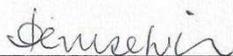
FOLHA DE APROVAÇÃO



Prof.^a. Dr.^a. Williany Miranda da Silva
(Orientadora - UFCG)



Prof. Dr. Linduarte Pereira Rodrigues
(Examinador – UEPB)



Prof.^a. Dr.^a. Denise Lino de Araújo
(Examinadora – UFCG)

À Prof^a. Dr^a. **Williany Miranda da Silva**, pelos saberes acadêmicos, pela paciência e, principalmente, pelos (muitos) ensinamentos de vida, dedico este trabalho.

Quase todas as palavras e frases que usamos já havíamos ouvido ou visto antes. Nossa originalidade e nossa habilidade como escritores advêm de novas maneiras como juntamos essas palavras para se adequarem às situações específicas, às nossas necessidades e aos nossos propósitos específicos, mas sempre dependemos do repertório linguístico comum que compartilhamos uns com os outros. Se nós não compartilhássemos a linguagem, como os outros nos entenderiam?

(BAZERMAN, 2006, p. 87)

AGRADECIMENTOS

À **Deus**, fonte de luz e sabedoria.

À **minha mãe**, pelo amor e pelo apoio incondicionais.

À minha orientadora, **Williany Miranda da Silva**, pela dedicação à orientação, pela amizade e, principalmente, pelos sábios conselhos que tanto me encorajaram.

À professora **Denise Lino de Araújo**, pelo convite à reflexão na qualificação e, posteriormente, na defesa.

Ao professor **Benedito Gomes Bezerra**, pela gentileza em aceitar o convite para compor a banca de qualificação e pelas relevantes sugestões feitas.

Ao professor **Linduarte Pereira Rodrigues**, pela disponibilidade, em meio a tantos afazeres, em ler e arguir o presente trabalho na defesa.

A **todos os professores e funcionários** do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, principalmente, a professora **Maria Augusta Reinaldo**, pelas significativas contribuições dadas nas disciplinas de Metodologia e Seminários de Pesquisa.

Aos **sujeitos participantes desta pesquisa**, pela atenção dada, quando abordados por mim no período de coleta de dados, e por terem autorizado o uso de seus respectivos textos.

Às amigas que fiz durante o mestrado, **Marta Jordanna, Lorena Guimarães** e, em especial, **Linaira Hermínio**, pela amizade recíproca, pelas palavras de incentivo, e pelo companheirismo.

Aos **meus (poucos) amigos**, pela torcida e pela compreensão da minha ausência.

À minha ex-orientadora da graduação, **Luana Farias**, por ter me despertado a paixão pela língua(gem).

Ao **Programa REUNI**, cujo apoio financeiro foi essencial à realização deste estudo.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – Horizontes de compreensão textual.....	29
FIGURA 02 – Instruções para a realização da prova.....	40
FIGURA 03 – Parâmetros gerais de correção das questões.....	40
FIGURA 04 – Primeira questão discursiva da prova de seleção.....	45
FIGURA 05 – Segunda questão discursiva da prova de seleção.....	45

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Possibilidades de retextualização.....	23
QUADRO 02 – Relação dos movimentos semânticos entre texto-base e paráfrase com sua formulação sintático-lexical e funções gerais correspondentes.....	36

LISTA DE DIAGRAMAS

DIAGRAMA 01 – Atividades de retextualização do escrito para o escrito.....	26
DIAGRAMA 02 – Categorias de análise.....	59

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – Titulação Acadêmica.....	55
GRÁFICO 02 – Especialistas e Não Especialistas.....	56

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 01 – RETEXTUALIZAÇÃO: DESCRIÇÃO E PROCESSOS IMPLICADOS	21
1.1 Conceito e aspectos gerais das atividades de retextualização.....	21
1.2 Paráfrases: definição e implicações do seu uso.....	34
CAPÍTULO 02 – A PROVA DISCURSIVA	38
2.1 Algumas considerações acerca das avaliações.....	38
2.2 Caracterização do gênero prova e implicações em práticas letradas acadêmicas.....	41
CAPÍTULO 03 – PERCURSO METODOLÓGICO	49
3.1 Natureza e contexto da pesquisa.....	49
3.2 A constituição do <i>corpus</i> de análise.....	52
3.2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	54
3.3 Procedimentos de coleta e sistematização dos dados.....	57
CAPÍTULO 04 – ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO PROVA DISCURSIVA	61
4.1 Paráfrases falseadoras.....	61
4.2 Paráfrases reprodutoras.....	65
4.3 Paráfrases ampliadoras.....	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICE	76
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	77

ANEXOS	78
ANEXO A – TRECHOS DO TEXTO FONTE 1 (TF1)	79
ANEXO B – TRECHOS DO TEXTO FONTE 2 (TF2)	82
ANEXO C – TRECHOS DO TEXTO FONTE 3 (TF3)	83
ANEXO D – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 1 (TR1)	84
ANEXO E – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 2 (TR2)	86
ANEXO F – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 4 (TR4)	90
ANEXO G – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 5 (TR5)	93
ANEXO H – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 15 (TR15)	95
ANEXO I – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 17 (TR17)	96
ANEXO J – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 18 (TR18)	98

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as atividades de retextualização subjacentes à escrita do gênero prova discursiva e, de modo mais específico, as estratégias que constituem as respostas produzidas por sujeitos inscritos em uma seleção de mestrado. Nosso foco, a partir da pergunta de investigação “Que relação há entre as estratégias de retextualização, inerentes a produção das respostas da prova discursiva, e as práticas de letramento evidenciadas pelos candidatos a seleção de mestrado do POSLE/UFCG?”, levou-nos a i) identificar as estratégias mobilizadas; ii) a descrever as práticas de letramento emergentes nos textos construídos pelos candidatos; e iii) a relacioná-las às estratégias mais recorrentes. Assim, orientados pela questão de pesquisa e pelos objetivos supracitados, nossa análise incidiu nas paráfrases utilizadas pelos candidatos, produzidas a partir da leitura e compreensão de textos teóricos, que serviram como textos-base. Nosso referencial teórico pautou-se, principalmente, nos estudos de Marcuschi (2001), Matencio (2002, 2003, 2006) e Dell’Isola (2007) que tratam da noção de retextualização; nas abordagens sobre o fenômeno das paráfrases, a partir das ideias desenvolvidas por Fuchs (1985) e Hilgert (1997, 2002, 2006); nos trabalhos realizados por Melchior (1999), Moretto (2008), Kemiác (2011) e outros que iluminaram a nossa reflexão no que diz respeito às avaliações seletivas e o gênero prova discursiva; e nas considerações acerca das práticas de letramento, feitas por Street (2003), Kleiman (2005) e outros. Através da percepção das variadas formas de manifestação das paráfrases, foi possível verificar a relação entre elas e as práticas de letramentos que denunciam a familiaridade e/ou expectativa dos candidatos com a comunidade discursiva acadêmica que desejam ingressar.

Palavras-chave: Retextualização; Prova discursiva; Práticas de Letramento.

ABSTRACT

This dissertation has, as its object of study, activities of retextualization underlying the writing of genre discourse, more specifically, the strategies that are the responses produced by subjects enrolled in a master's selection. Our focus from the research question "What is the relationship between the strategies retextualization inherent in the discursive production of responses, and literacy practices highlighted by the candidates in a selection for master's POSLE/UFCG?", led us to i) identify the strategies mobilized; ii) describe the practices of emergent literacy in texts constructed by the candidate; and iii) to relate them to the most recurrent strategies. Thus, guided by the research question and the aforementioned objectives, our analysis focused on paraphrases used by candidates, produced from the reading and understanding of theoretical texts, which served as the foundation texts. Our theoretical framework was based mainly on studies of Marcuschi (2001), Matencio (2002, 2003, 2006) and Dell'Isola (2007) dealing with the notion of retextualization; in approaches to the phenomenon of paraphrases from the ideas developed by Fuchs (1985) and Hilgert (1997, 2002, 2006); the work carried out by Melchior (1999), Moretto (2008), Kemiach (2011) and others who illuminated our thinking with regard to selective reviews and discursive genre test; and considerations about literacy practices, made by Street (2003) Kleiman (2005) and others. Through the awareness of the varied manifestations of paraphrases, we could verify the relation between them and the practices of literacies that denounce the familiarity and/or expectations of the candidates with the academic discourse community who wish to join.

Keywords: Retextualization; Writing of genre discourse; Literacy Practices.

INTRODUÇÃO

O trabalho que ora apresentamos enfoca a temática das atividades de retextualização, que está sendo concebida como a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base. No eixo de nossas discussões, estão os textos produzidos por candidatos durante uma seleção de mestrado, o que lhes exigiu a leitura de uma bibliografia, recomendada previamente, que serviu como suporte para a “nova textualização”, materializada no gênero prova discursiva¹. O nosso olhar, portanto, volta-se para as estratégias de retextualização subjacentes a produção deste gênero no contexto mencionado.

Antes de explicitarmos o nosso objeto de estudo, objetivos e as razões que nos levaram a esta pesquisa, apresentaremos alguns aspectos da situação comunicativa que gerou o *corpus* analisado, inserindo-o em um quadro contextual mais amplo.

Os dados foram coletados em contexto acadêmico de Ensino Superior, especificamente, por ocasião de uma das seleções organizadas pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande – PB (POSLE/UFCG), o qual funciona desde fevereiro de 2004. Tem área de concentração em “Ensino-aprendizagem de língua e literatura”, sendo composto por 04 linhas de pesquisa: i) Língua(gem) em contexto de ensino de Português – Língua Materna, ii) Literatura e ensino, iii) Ensino de línguas estrangeiras e iv) Discurso, cultura e ensino.

Cada linha abrange projetos que são desenvolvidos pelos professores do programa, cujos objetivos são basicamente: 1) qualificar docentes para o ensino superior, 2) preparar profissionais cultural, científica e tecnicamente, desenvolvendo-lhes a

¹ No Brasil, é cada vez mais frequente a procura dos cursos de pós-graduação, principalmente, dos cursos *stricto sensu*, que compreendem os programas de mestrado, mestrado profissional e doutorado. Para serem admitidos em um programa de mestrado, por exemplo, os candidatos passam por um processo seletivo que varia de acordo com a instituição.

capacidade de pesquisa e 3) promover a formação continuada de profissionais de educação básica e superior.

A seleção de mestrado, por sua vez, é constituída por vários eventos de letramento que, aqui, estão sendo concebidos como ocasiões que envolvem “mais de uma pessoa” e se organizam “ao redor de textos escritos e livros, envolvendo sua compreensão” (cf. KLEIMAN, 2005, p. 23). Para serem caracterizados como tal, os eventos devem seguir as regras da instituição onde acontecem e eleger o texto escrito como a base da interação entre as pessoas.

Posto isso, entendemos que, nos eventos inerentes à realização do processo seletivo supracitado, são colocados em cena, pelo menos, dois tipos de participantes, com papéis sociais definidos. De um lado, temos a instituição pública, representada pelos docentes do programa – organizadores e avaliadores do evento – que convocam os “portadores de diploma de cursos de nível superior em Letras e áreas afins” para participarem de uma seleção, estabelecendo as regras e os critérios de participação nesta. No outro extremo, estão os candidatos que aspiram as vagas ofertadas e que são os avaliados. O ponto em comum entre os participantes reside no fato de que possuem uma formação universitária, condição essencial para a realização/manutenção dos eventos.

Além do mais, o processo de interlocução entre os participantes dos eventos se faz mediante o uso de alguns gêneros textuais (orais e escritos) que, embora tenham funções sociocomunicativas bem definidas, agrupam-se formando, nas palavras de Swales (2004)², uma cadeia em torno de um objetivo específico que, no caso da situação investigada, é selecionar e admitir novos alunos ao POSLE/UFCG. Vale ressaltar que a concretização daquele é garantida pelo fato de que, neste tipo de agrupamento, “um gênero é um antecedente necessário para o outro” (op. cit., p. 18). Assim, as cadeias

² Para o autor, os gêneros se relacionam entre si através de hierarquias, cadeias, grupos e redes.

caracterizam-se, de acordo com o estudioso, pela presença de um gênero “oficial”, responsável pelo desencadeamento dos outros.

Diante do que foi exposto, consideramos o edital de seleção – primeiro texto público gerado no evento – como a mola propulsora para as demais ações que são desenvolvidas no processo seletivo. Nele, constam informações sobre as normas para a inscrição (requisitos básicos, documentação exigida, prazos, local e horário para a sua realização, valores e procedimentos para o seu pagamento) e sobre a seleção (com especificação do calendário e das fases do processo, do número de vagas oferecidas e dos textos que devem ser lidos). Além de funcionar como um contrato de adesão entre candidatos e organizadores, cujas cláusulas são elaboradas com base no regulamento do Programa e devem ser cumpridas por ambas as partes a partir do momento em que são aceitas, a publicação do edital autoriza o início do certame e, conseqüentemente, a produção dos outros gêneros necessários ao bom desenvolvimento da cadeia, como, por exemplo, o manual do candidato.

O manual oferece orientações para a produção do projeto de pesquisa, além de tratar da bibliografia que deve ser estudada para a realização da prova discursiva. A aprovação nesta, por sua vez, é condição para a participação de uma entrevista e, posteriormente, de uma prova de proficiência em língua estrangeira. Se aprovado em todas estas etapas, o candidato, finalmente, realiza a matrícula e adentra de vez a comunidade acadêmica que almeja³.

Todavia, o nosso olhar, como já anunciado, recai sobre a prova discursiva. Ao produzi-la, supomos que os candidatos estão aptos a mobilizar as práticas de letramento – “formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever” (cf. FISCHER, 2008, p. 180) – acadêmicas. Afinal, a partir das experiências vivenciadas na universidade, presumimos

³ Gostaríamos de salientar que, a exemplo de Araújo e Zanotto (2011), discordamos da posição de Swales sobre a existência, numa cadeia, de um gênero oficial em detrimento dos outros. Com base em nosso contexto, parece-nos coerente afirmar que os gêneros utilizados são igualmente importantes para a efetivação da cadeia com vistas à concretização do propósito já mencionado.

que são capazes de articular os conhecimentos teórico-metodológicos, adquiridos ao longo de sua formação inicial e também através da leitura dos textos sugeridos, para registrar a sua compreensão sobre determinado assunto, de acordo com as expectativas da comissão que elabora as questões da prova e avalia a proficiência dos participantes. Ademais, inferimos que dominam as capacidades de linguagem (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) necessárias à produção do gênero, dada a sua utilização frequente no espaço escolar/acadêmico e na rotina profissional de alguns candidatos, já que são professores.

No entanto, parece-nos que esta suposição nem sempre é verdadeira, como demonstra o resultado de um dos processos seletivos organizado pelo POSLE/UFCG em que houve um alto índice de eliminados em comparação ao número de aprovados: de 54 inscritos na linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna”⁴, que estava oferecendo 09 vagas para o período 2012.1⁵, apenas 07 produziram a prova dentro do esperado pela banca examinadora. Destes, somente 05 foram admitidos como alunos.

Este dado nos inquietou a ponto de transformarmos o gênero referido, mais especificamente, as respostas construídas pelos candidatos, em nosso objeto de investigação científica. Voltamo-nos para o modo como eles retextualizam, o que implica perceber, na superfície textual, a manifestação de estratégias linguísticas, textuais e discursivas, atinente a toda e qualquer atividade de retextualização. Através da análise destas estratégias, é possível “inferir” (cf. IVANIC & ORMEROD, 2000) as práticas de letramento dominadas pelos candidatos e, conseqüentemente, verificar se estão

⁴ O nosso foco de investigação direciona-se para os textos produzidos pelos inscritos na linha supracitada. O recorte feito deve-se a uma afinidade teórico-metodológica, uma vez que os candidatos, para a realização da prova, leram uma bibliografia específica, a qual nos é familiar por tratar de assuntos relacionados à área em que estamos inseridos.

⁵ As vagas variam a cada seleção, de acordo com a disponibilidade dos professores vinculados ao Programa.

condizentes com o que é esperado pela comunidade discursiva acadêmica que os participantes desejam ingressar.

Assim, orientados por esta inquietação, coletamos e analisamos os textos produzidos na seleção posterior a qual nos referimos acima, a qual foi realizada no segundo semestre de 2012, que ofereceu 08 vagas, para a linha mencionada, concorridas por 35 candidatos. A análise foi direcionada pelo seguinte questionamento: Que relação há entre as estratégias de retextualização, inerentes a produção das respostas da prova discursiva, e as práticas de letramento evidenciadas pelos candidatos a seleção de mestrado do POSLE/UFCG?

Como objetivo geral, pretendemos estudar os processos de retextualização implicados na produção do gênero prova discursiva em contexto acadêmico, e, como objetivos específicos, buscamos: i) identificar as estratégias de retextualização mobilizadas pelos candidatos a seleção do POSLE/UFCG na produção de suas respectivas respostas, ii) descrever as práticas de letramento emergentes na produção textual dos candidatos e iii) relacionar as práticas de letramento às estratégias mobilizadas.

A relevância do presente trabalho está em explicitar as principais habilidades, em relação à leitura e à escrita, que devem ser demonstradas em uma prova desse nível, uma vez que o referido evento não se compromete com a reflexão e análise do processo de realização da prova, como é comum nas avaliações escolares, nem promove o “*feedback*” das ações realizadas pelos candidatos, especialmente os não-aprovados, os quais, provavelmente, tentarão o ingresso nesse ou noutro programa de Pós-Graduação.

Esperamos também que este trabalho traga novas discussões sobre as atividades de retextualização que envolvem textos escritos, embora autores como Marcuschi (2001), Dell’Isola (2007) e Matencio (2002, 2003 e 2006), dentre outros, tenha oferecido um bom começo para desenvolvermos as nossas considerações. Igualmente,

almejamos que as reflexões feitas sobre o gênero prova discursiva, iluminadas por autores como Melchior (1999), Moretto (2008), Kemiak (2011) e outros, proporcionem o suporte teórico necessário para o trabalho escolar/acadêmico com o referido gênero, a fim de garantir à inserção dos estudantes nas práticas letradas exigidas em sua produção.

Estruturalmente, esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução, considerações finais, referências e anexos. O capítulo I trata da noção de retextualização e, especialmente, dos processos peculiares à transformação de um texto escrito em outro texto escrito, além do conceito de paráfrase. No capítulo II, definimos o gênero prova discursiva em seu contexto de produção. O capítulo III situa metodologicamente a pesquisa e descreve o processo de coleta e análise dos dados, sistematizando-os para que a relação entre práticas de letramento acadêmico e retextualização sejam devidamente identificadas. O capítulo IV, por fim, apresenta a descrição e a interpretação dos processos diferenciados de retextualização, resultante das categorias de análise elencadas, com vistas a responder a questão de pesquisa posta inicialmente.

CAPÍTULO 01

RETEXTUALIZAÇÃO: DESCRIÇÃO E PROCESSOS IMPLICADOS

Neste capítulo, apresentaremos a definição de retextualização, que é uma das noções basilares do presente trabalho. A nossa ênfase recai sobre as particularidades do processo de retextualização da escrita científica para outra escrita científica, mais especificamente, de capítulos de livro para o gênero prova discursiva. Para tanto, respaldamo-nos na concepção marcuschiana (2001) sobre o fenômeno aludido e nas reflexões desenvolvidas por Dell'isola (2007), que se detém às atividades de retextualização do escrito para o escrito, e por Matencio (2002, 2003, 2006), que trata dos processos de retextualização no espaço acadêmico. Finalizando-o, discorreremos sobre a noção de paráfrase, com base em Fuchs (1985), Hilgert (1997, 2002, 2006) e outros, uma vez que é a estratégia mais recorrente nos textos produzidos pelos candidatos no evento de letramento investigado.

1.1 CONCEITO E ASPECTOS GERAIS DAS ATIVIDADES DE RETEXTUALIZAÇÃO

Iniciaremos este tópico reproduzindo um fragmento do livro *Da fala para a escrita – Atividades de retextualização*, escrito por Marcuschi (2001), que, provavelmente, é o pesquisador brasileiro mais citado quando o assunto é retextualização. Segundo o autor

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas, que se apresentam como ações aparentemente não-problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos numa intrincada variação de registros, gêneros textuais, níveis linguísticos e estilos. **Toda vez que repetimos ou relatamos o que alguém disse (ou escreveu), até mesmo quando produzimos as supostas citações *ipsis verbis*, estamos transformando, reformulando, recriando e modificando uma fala (ou escrita) em outra** (2001, p. 48, grifos nossos).

Transformar, reformular, recriar, modificar uma fala (ou escrita) em outra: é esta a essência por trás do conceito que lançamos mão em nossas considerações, o qual, convém lembrar, foi cunhado, inicialmente, por Neuza Travaglia (1993, 2003) que, em sua pesquisa de doutoramento, intitulada *A Tradução numa Perspectiva Textual*⁶, analisou o processo de tradução por meio da textualidade.

De acordo com a autora, a atividade de tradução pode ser compreendida como a passagem de um texto original regido numa língua de partida para um texto regido numa língua de chegada. Neste processo, “o tradutor **recoloca em texto** numa outra língua a reconstrução de um sentido que faz a partir de uma textualização anterior” (2003, p. 63, grifos da autora). Em outras palavras, a mudança da língua em que um determinado texto foi escrito implicaria na mudança de sua textualidade ou, de acordo com o ponto de vista da pesquisadora, em uma retextualização.

Marcuschi (2001), por sua vez, desloca o conceito supracitado do campo da tradução para o campo dos estudos linguísticos, redimensionando-o. Retomando a ideia original proposta por Travaglia, o próprio autor declara que a retextualização “também se trata de uma ‘tradução’, mas *de* uma modalidade para outra, permanecendo-se, no entanto, na mesma língua” (p. 46). Pautado nesta premissa, o estudioso deteve-se, exclusivamente, a análise de casos de conversão de textos orais em escritos, embora tenha postulado outras formas de retextualização, consoante o quadro 01 “Possibilidades de retextualização”, apresentado a seguir:

⁶ A referida pesquisa foi defendida junto ao Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em 1993. A tese originou o livro “Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual”, publicado em 2003, pela Editora EDUFU.

1.	Fala	→	Escrita	(entrevista oral → entrevista impressa)
2.	Fala	→	Fala	(conferência → tradução simultânea)
3.	Escrita	→	Fala	(texto escrito → exposição oral)
4.	Escrita	→	Escrita	(texto escrito → resumo escrito)

Quadro 01 – Possibilidades de retextualização

Fonte: Elaborado por Marcuschi (2001)

Para ilustrar as transformações acima, consideremos algumas situações que subjazem à produção do gênero que ora se apresenta, isto é, a dissertação de mestrado. Para produzi-lo, realizamos a leitura de vários textos que subsidiaram as reflexões desenvolvidas ao longo dos capítulos apresentados (possibilidade 4). Depois de concluído, apresentamos oralmente os resultados da pesquisa para uma banca de avaliadores e para um público interessado na temática que investigamos (possibilidade 3). O trabalho, por sua vez, foi arguido pelos membros da banca que, além de questionar o texto escrito (mais uma vez, possibilidade 3), podem comentar a defesa (possibilidade 2). Também é possível que algum dos ouvintes, presentes na defesa, façam anotações que julguem relevantes (possibilidade 1).

As situações descritas evidenciam, segundo Dell'Isola⁷ (2007, p. 36, 37), “uma série de aspectos da relação entre oralidade-escrita, oralidade-oralidade, escrita-escrita, escrita-oralidade”, demonstrando que a retextualização, longe de ser um ato mecânico e/ou uma tarefa artificial, é um processo que envolve operações complexas e específicas, de acordo com o funcionamento da linguagem, interferindo tanto no código como no

⁷ Diferentemente de Marcuschi, Dell'Isola (2007) estuda as operações de retextualização no âmbito dos gêneros escritos, como já anunciado na introdução deste capítulo. As reflexões desenvolvidas pela autora estão voltadas para o ensino de língua portuguesa, no contexto da sala de aula.

sentido do texto retextualizado. Além disso, ratifica “que um mesmo conteúdo pode ser retextualizado de muitas maneiras”⁸.

Em suma, todas as vezes que retextualizamos, transformamos o texto, inserindo uma nova forma de apresentação do tema abordado, em virtude da alteração de algum elemento que o compõe: (i) a língua, no caso da tradução, (ii) a modalidade, no caso da fala para a escrita e vice-versa, ou (iii) o próprio gênero de texto, no caso da retextualização que envolve textos escritos, tal como ocorreu no evento de letramento que estamos investigando, em que capítulos de livro serviram de base para a produção das perguntas e respostas que constituem o gênero prova discursiva.

Ao refletirmos sobre este último tipo de alteração, encontramos em Matencio (2002, 2003, 2006) subsídios teóricos para as nossas considerações, pois, concordamos que a autora define com mais propriedade a noção que estamos discutindo, além de tratar destas atividades no âmbito acadêmico. Ela concebe a retextualização como a produção de um novo texto, a partir de um (ou mais) já existente(s), dando ênfase à condição derivada do segundo texto. Quanto a esse aspecto, explica:

[...] textualizar é agenciar recursos *linguageiros* e realizar operações lingüísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias lingüísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (2003, p. 03-04, grifos da autora)

O fragmento acima indica que a transformação do escrito para o escrito envolve, basicamente, três atividades interdependentes: a leitura de outro(s) texto(s), a sua compreensão e uma nova textualização. Para Dell’Isola (2007), além das atividades

⁸ Outras situações são exemplificadas em Marcuschi (2001, p. 49) e em Dell’Isola (2007, p. 37). Estas reafirmam o postulado marcuschiano de que as atividades de retextualização são um fato comum da vida diária.

mencionadas, a retextualização envolve outras tarefas: i) a *identificação do gênero* a ser retextualizado, feita com base na observação deste, ii) a *conferência* do novo texto, após concluído, a fim de verificar se ele mantém a base informacional do texto de origem⁹, iii) a *identificação*, naquele, *das características do gênero alvo da transformação textual* e, por último, iv) a *reescrita*, com vistas a escrita da versão final do texto. Todas estas atividades são efetuadas a partir de uma “nova situação interativa”, bem diferente das condições de produção dos textos originais. Assim, “a qualidade de textos que são produtos de retextualizações [...] depende principalmente da leitura dos textos-base e de uma apropriação da função e da forma do gênero (fonte e destino das modificações) que possibilitem uma escrita eficaz e que envolvem capacidades linguísticas e linguístico-discursivas essenciais à produção (cf. SILVA, 2011, p. 16).

Para uma melhor visualização de tal processo, propomos o diagrama 01 “Atividades de retextualização do escrito para o escrito”, a seguir:

⁹ Quanto a este aspecto, lembramos que “a manutenção integral do conteúdo não é vista como uma condição da retextualização. Essa condição de identidade de sentidos entre o texto-base e o texto-alvo seria impossível, pois qualquer interferência na forma é também uma interferência no conteúdo” (cf. MARCUSCHI, 2001, p. 87).



Diagrama 01 – Atividades de retextualização do escrito para o escrito

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2014)

O presente diagrama pode ser melhor compreendido se pensarmos no contexto que originou o gênero que estamos analisando. De um lado, temos estudiosos da linguagem que “textualizaram” capítulos de livro, a fim de transmitir conhecimentos sobre o seu objeto de estudo, destinados, prioritariamente, aos profissionais e estudantes da área de Letras, sendo, portanto, produzidos para circular na esfera acadêmica. Do outro, temos uma banca examinadora que, após a leitura e a compreensão de tais textos, faz uso de estratégias de retextualização para formular as questões da prova, direcionada aos participantes inscritos no processo seletivo, com vistas à avaliação, classificação e admissão de novos alunos ao POSLE e, ainda temos os candidatos inscritos, que, igualmente, mobilizam estratégias para produzirem as suas respostas, com o intuito de

ingressarem no programa. Como podemos notar, estamos diante de três situações de produção diferentes, orientadas por propósitos comunicativos distintos¹⁰.

Das situações mencionadas, como já contextualizado na introdução, é do nosso interesse refletir sobre esta última, ou seja, a produção das respostas. Nosso olhar direciona-se para as estratégias de retextualização mobilizadas pelos participantes, as quais são influenciadas diretamente, pelo menos, por dois fatores: i) pela compreensão dos textos-base e, no caso do gênero prova discursiva, dos enunciados das questões propostas pela banca examinadora e iii) pelo contexto imediato da ação de linguagem (cf. BRONCKART, 1999).

No tocante á compreensão, esta é condição *sine qua non* para a construção do novo texto. Afinal, “[...] para dizer de outro modo, em outra modalidade ou em outro gênero o que foi dito ou escrito por alguém, devo inevitavelmente *compreender* o que foi que esse alguém disse (escreveu) ou quis dizer (quis escrever)”. Longe de ser uma atividade simples, a compreensão pode gerar “muitos problemas no plano da coerência no processo de retextualização” (cf. MARCUSCHI, 2001, p. 47, grifos do autor), cujo produto final pode variar da repetição ao distanciamento (leitura não autorizada) do que foi lido, conforme expomos no capítulo de análise. Ademais, parece-nos que a compreensão, no âmbito de processos seletivos, exerce um papel de maior relevância do que em outras atividades de retextualização, pois, geralmente, os candidatos contam exclusivamente com o apoio da memória e da experiência, já que é vedada a consulta a qualquer material escrito.

De acordo com Marcuschi (2008), o ato de compreender não deve ser visto como decodificação ou, em outros termos, como a simples apreensão de significados literais das palavras, pois se baseia em atividades inferenciais, ou seja, produzimos

¹⁰ Vale ressaltar que os textos-base, igualmente produzidos como consequência do “fenômeno da intertextualidade e da interdiscursividade” (cf. MATENCIO, 2003), podem ter auxiliado a produção de outros gêneros – esquemas, fichamentos, resumos, resenhas – originados antes da realização da prova discursiva.

sentido a partir das informações trazidas nos textos originais e dos nossos conhecimentos prévios (linguísticos, enciclopédicos, específicos, de normas, lógicos), como produto de nossa leitura. Nas atividades inferenciais, “costumamos acrescentar ou eliminar; generalizar ou reordenar; substituir ou extrapolar informações. Isto porque avaliamos, generalizamos, comparamos, associamos, reconstruímos, particularizamos informações e assim por diante” (p. 280). Portanto, “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado” (p. 252) entre autor – texto – leitor ou falante – texto – ouvinte.

Ao adotarmos esta perspectiva, assumimos também que um texto pode ter diversos sentidos, cabendo ao leitor/ouvinte construir o seu. Porém, há limites para esta atividade. “Não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto”, destaca Marcuschi (idem, p. 252).

Com respeito a isso, o estudioso, retextualizando a sugestão de Marcelo Dascal (1981), que imagina o texto como uma cebola¹¹, postula cinco horizontes que exemplificam o que acontece no processo de compreensão textual. Vejamos a figura 01 “Horizontes da compreensão textual”.

¹¹ Para Dascal (1981 *apud* MARCUSCHI, 2008), os textos podem ser comparados a cebolas, haja vista que, igualmente a estas, é composto por camadas. Nas camadas mais profundas, encontramos o núcleo informacional do texto, isto é, as informações objetivas que não podem ser contestadas (por exemplo, dados factuais, nomes, lugares e similares). Em contrapartida, as camadas seguintes, as intermediárias, podem receber interpretações diversas, porém válidas, pois se situam no terreno das inferências. As camadas finais são mais complexas, já que estão mais sujeitas a equívocos e compreendem o domínio das crenças, dos valores pessoais e das extrapolações ou, como diria Marcuschi (2008), é a área da leitura errada.

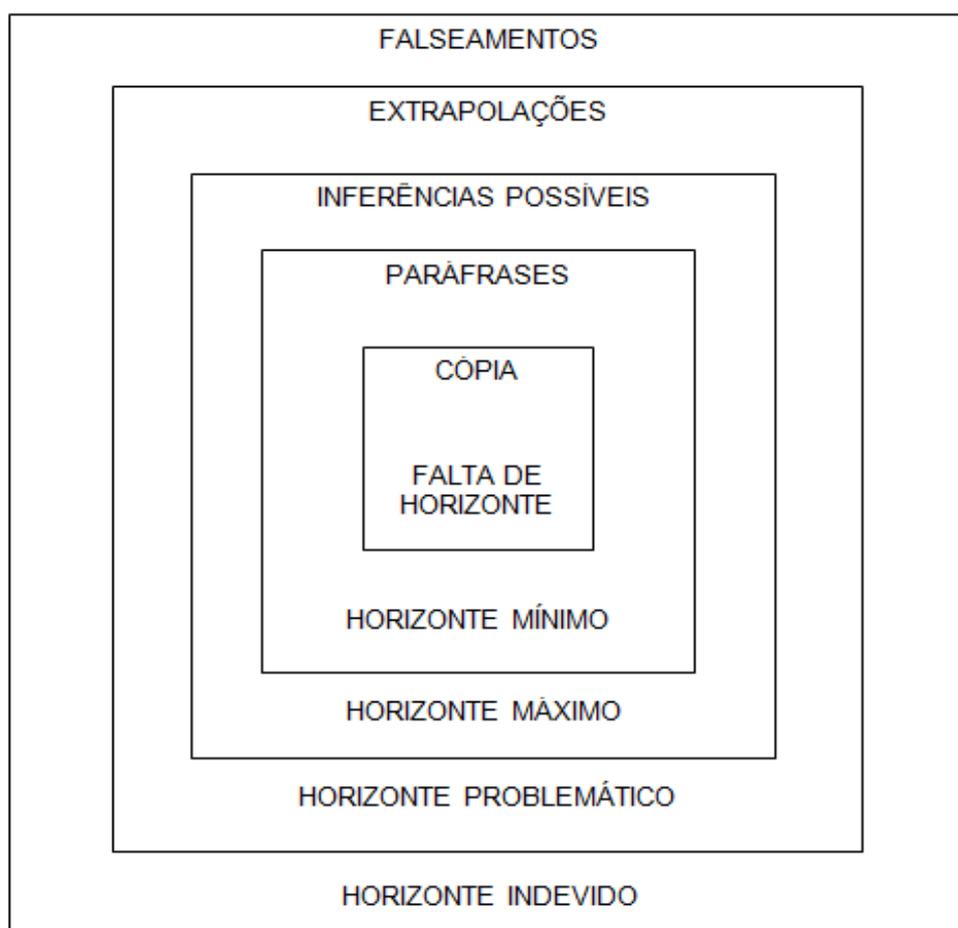


Figura 01 – Horizontes de compreensão textual

Fonte: Elaborado por Marcuschi (2008)

Na figura 01, a “camada” intitulada “Falta de Horizonte” refere-se à atividade do leitor que se reduz a repetição e/ou cópia do que está dito no texto matriz, fato que não garante, necessariamente, a compreensão textual. No horizonte mínimo, por sua vez, o leitor reproduz o texto lido, parafrazeando-o, mas a sua interferência ainda continua sendo mínima, pois a leitura fica no nível de identificação de informações objetivas que são ditas com outras palavras. No campo do horizonte máximo, ocorrem às atividades inferenciais que permite o estabelecimento de uma relação entre o que se lê e o que já se conhece, resultando dessa intersecção – espera-se – um posicionamento crítico, questionador. Os últimos horizontes, o problemático e o indevido, revelam não só a

inadequação de leitura como a supervalorização de experiências pessoais, que vão muito além das informações presentes no texto, ocasionando um desvio do que fora dito. Os horizontes, portanto, evidenciam que **“uma não-compreensão não impede a retextualização, mas pode conduzir a uma transformação problemática, chegando ao falseamento”** (cf. MARCUSCHI, 2001, p. 86, grifos nossos).

Por outro lado, retextualizar não requer apenas a compreensão do que se está lendo, pois as estratégias a serem mobilizadas nesse processo são determinadas (ou seriam condicionadas?) também pelo contexto imediato da ação de linguagem, que se constitui, de acordo com Bronckart (1999, p. 92, grifos do autor), como “[...] um ponto de partida, uma **base de orientação**, a partir da qual um conjunto de decisões devem ser (são) tomadas”.

A ação de linguagem diz respeito às representações sociais sobre os mundos formais (físico, social e subjetivo), tais como foram interiorizadas por um agente-produtor. Exerce uma influência decisiva sobre vários aspectos do texto gerido e mobiliza-se em duas direções distintas. Quanto a isso, Bronckart (1999, p. 92) assevera:

De um lado, representações sobre os três mundos são requeridas como **contexto** da produção textual (qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?) e esses conhecimentos vão exercer um controle pragmático ou ilocucional sobre alguns aspectos da organização do texto. De outro lado, representações sobre os três mundos são requeridas como conteúdo temático ou **referente** (quais os temas vão ser verbalizados no texto?) e vão influenciar os aspectos locucionais ou declarativos da organização textual. (grifos do autor)

No tocante ao primeiro item, o pesquisador lembra que todo texto, oral ou escrito, é produzido em um “contexto físico”, isto é, o processamento textual dá-se em um lugar concreto, num dia e numa hora determinados. Igualmente, “procede do ato material de produção de um organismo humano” (1999, p. 321) ou, dito de outro modo, é produzido por um emissor e, conseqüentemente, recebido por um receptor, considerados do ponto de vista físico.

Além do mais, os textos estão associados às atividades de uma determinada formação social – implicando o mundo social e, conseqüentemente, seus valores e normas – e as ideias que o agente faz de si mesmo no momento de pôr a linguagem em ação, criando-se, assim, o mundo sociosubjetivo, o qual é distribuído em quatro parâmetros: lugar social, ou instituição, onde o texto é produzido, os papéis sociais que o emissor (enunciador) e o receptor (destinatário) desempenham na interação, e o(s) objetivo(s), ou efeito(s) de sentido(s) que aquele quer atingir ao dirigir-se a este.

Em relação ao segundo elemento, isto é, ao conteúdo temático, refere-se às informações contidas no texto. “Trata-se de conhecimentos que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem” (idem, p. 97,98). Apesar de concordamos que, no processo de produção textual, o produtor lance mão dos conhecimentos e da experiência que possui, nas atividades de retextualização, espera-se que as informações tratadas no novo texto mantenham, mesmo que minimamente, a base informacional do texto de origem.

Dito isso, cabe ressaltar que a consideração dos dois fatores supracitados, isto é, a atividade da compreensão e o contexto imediato de ação de linguagem, foram fundamentais na análise dos dados, uma vez que parecem explicar porque muitos candidatos, apesar do histórico de letramento acadêmico, não produzem as respostas de acordo com a expectativa da banca examinadora, ora falseando as proposições encontradas nos textos fontes, ora gerenciando indevidamente as vozes que perpassam o gênero, ora produzindo respostas que não retomam, em nenhum momento, os textos sugeridos ou não atendem o comando da questão.

Como se vê, é diante deste quadro que os candidatos lançam mão das estratégias necessárias ao seu agir comunicativo e que serão refletidas na superfície

textual, tornando o gênero, de certa forma, singular, pelo menos do ponto de vista da ação de quem o produziu.

Aqui, cabe ressaltar que a paráfrase, cuja noção será abordada no tópico seguinte, foi a estratégia que mais incidiu nas produções dos candidatos. Ao construírem as suas respostas, os retextualizadores reformulam trechos dos textos-base indicados, procurando, auxiliados unicamente pela memória, um dizer equivalente ao que foi lido. Desta maneira, ao parafrasearem os autores estudados, mobilizam algumas das operações que Marcuschi (2001) identificou nas atividades de transformação da fala para a escrita, sobre as quais teceremos breves comentários.

O estudioso elaborou um modelo constituído por nove operações textuais-discursivas e por três operações especiais envolvidas no tratamento dos turnos de fala. Apesar de sua especificidade, o referido modelo foi o ponto de partida para realizarmos a nossa análise. De acordo com Marcuschi (2001), as quatro primeiras operações textuais-discursivas são as mudanças iniciais realizadas no formato original do texto falado e visam a adequação deste a norma padrão da língua, razão pela qual as desconsideramos, haja vista que os nossos dados foram originados da transformação de textos científicos, já escritos de acordo com o registro linguístico formal.

As outras operações, por sua vez, “seguem regras de transformação e se fundam em estratégias de substituição, seleção, acréscimo, reordenação e condensação” (idem, p. 74), caracterizando o processo de retextualização, propriamente dito, porque promovem modificações mais acentuadas (de natureza sintática, semântica, pragmática e cognitiva).

As cinco “regras de transformação” em que vimos similaridades com as operações efetuadas no processo de retextualização investigado são as seguintes: 5) introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos (estratégia de reformulação objetivando explicitude); 6)

reconstrução de estruturas truncadas, concordâncias, reordenação sintática, encandeamentos (estratégia de reconstrução em função da norma escrita); 7) tratamento estilístico com seleção de novas estruturas sintáticas e novas opções léxicas (estratégia de substituição visando a uma maior formalidade); 8) reordenação tópica do texto e reorganização da sequência argumentativa (estratégia de estruturação argumentativa); e 9) agrupamento de argumentos, condensando as ideias (estratégia de condensação) (idem, p. 75).

A quinta operação diz respeito à introdução de marcas metalinguísticas para referenciação de ações e verbalização de contextos expressos por dêiticos, necessária à transformação de textos orais em escritos para que o contexto situacional dos primeiros seja recuperado nos últimos. No caso da retextualização investigada, os candidatos utilizam esta operação quando, para validar os seus argumentos, fazem referência aos autores dos textos-base, incluindo, em alguns casos, o título dos capítulos teóricos, criando uma referência espacial para a ideia apresentada a qual, a nosso ver, equivale ao contexto situacional de que nos fala Marcuschi (2001).

A sexta e a sétima operação tratam de estratégias de reconstrução e substituição e buscam, igualmente as quatro primeiras operações, a adequação a norma escrita formal. No entanto, elas não foram desconsideradas porque entendemos que atuam na estrutura sintático-lexical dos textos-base.

As últimas estratégias exigem, no entender do pesquisador, alto domínio da escrita. A estratégia da estruturação argumentativa, que promove reordenação tópica e/ou reorganização da sequência argumentativa, e a estratégia de condensação e/ou agrupamento desses argumentos ocorrem, por exemplo, quando as informações apresentadas nos textos fontes são reduzidas, como acontece, por exemplo, quando um período complexo longo é transformado em um mais curto. É no uso destas últimas

quatro operações que mais frequentemente encontramos os falseamentos das ideias apresentadas nos textos originais.

Marcuschi (2001) apresenta ainda três operações especiais referentes ao tratamento dos turnos na retextualização de conversações, vendo neles técnicas distintas que vão desde a manutenção à transformação dos turnos. Em nosso caso, interessa-nos os procedimentos de transformação dos turnos em citação de fala e em citação de conteúdo (técnicas II e III), pois tratam do discurso relatado, que pode ser observado, justamente, nos movimentos de paráfrases (citação de conteúdos através do uso de verbos *dicendi*, na concepção do linguista) de trechos dos textos-base.

Feitas estas considerações, passemos para o próximo item que discorre sobre o conceito de paráfrase, a estratégia que, conforme já anunciado, foi a mais recorrente nas respostas produzidas pelos candidatos.

1.2 PARÁFRASES: DEFINIÇÃO E IMPLICAÇÕES DO SEU USO

Em linhas gerais, a paráfrase é uma estratégia intertextual e discursiva (cf. MATENCIO; SILVA, 2003) de construção textual comum às modalidades oral e escrita da língua. Através dela, o falante ou escritor retoma e reformula o discurso do outro ou o seu próprio, denominadas, respectivamente, de heteroparáfrases ou autoparáfrases por Hilgert (1997). Logo, está relacionada à compreensão e, para Köche et ali (2007), a mobilização de algumas operações, como a simplificação de frases e de períodos (equivalente a 9ª operação do modelo marcuschiano), a transformação estilística, a substituição de palavras (equivalente a 7ª operação do mesmo modelo), entre outras. Ademais, “pode ser uma afirmação geral da ideia de uma obra como esclarecimento de uma passagem difícil” (cf. SANT’ANNA, 1985, p. 17)

O termo aludido, de acordo com Fuchs (1985), apareceu na literatura dos estudos linguísticos em meados dos anos 60, embora as primeiras abordagens do fenômeno remontem à antiguidade greco-latina. A autora, ao reconhecer a diversidade de correntes que estudam tal fenômeno, admite a dificuldade de conceituá-lo com precisão, tanto na teoria como na prática. Posto isso, apresenta as três abordagens teóricas que subjazem a reflexão linguística contemporânea no tocante à paráfrase: i) a perspectiva da equivalência formal entre frases, a partir de postulados lógicos; ii) a perspectiva baseada em critérios semânticos entre o enunciado base e o enunciado parafraseado, compreendidos a partir de uma relação sinonímica; e iii) a perspectiva retórica da reformulação¹².

Quanto às duas primeiras concepções, a autora pondera que elas apresentam um ponto em comum: tratam “a paráfrase como uma relação virtual na língua, e não como uma relação atualizada no discurso” (idem, p. 133, grifos da autora), isto é, a abordagem em termos de equivalência formal e sinonímica prevê um sentido imanente aos enunciados, inscrito no sistema linguístico e manuseado, de forma análoga, por todos os sujeitos. A última concepção, por sua vez, pressupõe a restauração do conteúdo de um texto base sob a forma de um novo texto, de modo que ambos mantenham entre si uma relação de equivalência semântica, a qual pode ser forte ou fraca, mas nunca absoluta, independente das mudanças que se manifestam no plano formal. Cabe lembrar que filiamo-nos a esta abordagem, pois é a que mais se aproxima dos posicionamentos adotados no presente trabalho, fundamentado numa visão que considera importante o processo de interação na produção textual.

Esta perspectiva é igualmente adotada por diversos autores (cf. HILGERT, 1997, 2002, 2006; FÁVERO et al., 2007; BERNARDINO, 2009; e outros). Assumi-la, por sua

¹² Aqui é pertinente mencionar o trabalho de Bernardino (2009), no qual a autora, com base em Fuchs (1985) e outros estudiosos, faz um mapeamento da noção supracitada, apresentando aspectos gerais e específicos do fenômeno parafrástico.

vez, implica o entendimento de que o ato de parafrasear varia segundo os sujeitos e a situação em que é produzido e que, por isso, as paráfrases sempre envolvem deslocamentos de sentido. Afinal, conforme afirma Bazerman (2006, p. 97), ao tratar da intertextualidade, “cada vez que as palavras de outras pessoas [...] são usadas em um novo contexto, elas são recontextualizadas e, assim, produzem um novo sentido nesse novo contexto”.

Segundo Hilgert (1997, 2002), dois movimentos semânticos podem ser realizados na produção das autoparáfrases ou heteroparáfrases: a decomposição ou a recomposição. O primeiro movimento realiza-se “por meio de um enunciado lexical e sintaticamente mais complexo do que a matriz”, configurando-se em uma expansão parafrástica, cujas funções são definir ou explicitar. Já o segundo movimento ocorre quando “a paráfrase se formula numa unidade lexical e sintaticamente mais simples” (2002, p. 147), ocasionando uma condensação/redução parafrástica, cujas funções são denominar ou resumir. Cada um deles, portanto, expressa um tipo de paráfrase: expansivas e redutoras, respectivamente.

Além disso, o autor também prevê o paralelismo parafrástico, que se refere as “paráfrases que se formulam na mesma dimensão léxico-sintática de suas matrizes” (2002, p.149), ou seja, a dimensão textual da matriz é mantida, ocorrendo simples variações ou substituições lexicais. No quadro 02, abaixo, apresentamos uma síntese do que foi dito.

Movimentos semânticos	Formulação sintático-lexical	Tipos de paráfrases	Funções gerais
Decomposição semântica	Expansão parafrástica	Paráfrases expansivas	Definir ou explicar
Recomposição semântica	Redução parafrástica	Paráfrases redutoras	Denominar ou resumir

Quadro 02 – Relação dos movimentos semânticos entre texto-base e paráfrase com sua formulação sintático-lexical e funções gerais correspondentes

Fonte: Elaborado por Hilgert (1997)

Hilgert (2002, p. 145), portanto, identifica regularidades, pelo menos em três níveis, nas atividades parafrásticas: no semântico, que se relaciona aos deslocamentos de sentido na passagem da matriz para a paráfrase; no formal, que diz respeito às reformulações léxico-sintáticas operadas e materializadas no texto parafraseado; e no funcional, referente à função geral das paráfrases e a função específica de cada uma em seu contexto imediato, definida pelas razões que levam alguém a valer-se dessa estratégia.

Diante de tudo o que foi exposto, cabe-nos fazer uma síntese intermediária. Neste capítulo, defendemos que a produção das respostas que constituem o gênero prova discursiva, elaboradas no interior de uma seleção de mestrado, é decorrente de uma atividade de retextualização, influenciada diretamente pela compreensão de outros textos, a qual pode ser evidenciada em diferentes horizontes. Com isso, assumimos que todas as respostas que analisamos são autênticas retextualizações que, em maior ou menor grau, se aproximam das ideias discutidas nos capítulos teóricos sugeridos pela banca, através de diferentes movimentos de paráfrases.

Além disso, reiteramos que demonstrar a compreensão dos textos-base, no caso do gênero analisado, não é o suficiente, pois a questão proposta deve ser respondida de acordo com a expectativa de quem a elabora. Com isso, espera-se que as estratégias de inserção, substituição, condensação, eliminação e outras, reveladas nas paráfrases, sejam mobilizadas neste sentido.

CAPÍTULO 02

A PROVA DISCURSIVA

Neste capítulo, discorreremos sobre a prova discursiva, que se constitui como o gênero que, mais frequentemente, emerge em situações de avaliação. Inicialmente, apresentaremos, baseados em Kemiatic (2011), algumas características, de caráter mais geral, relacionadas às avaliações, relacionando-as ao contexto de produção em que estamos inseridos. Em seguida, nos deteremos à descrição do gênero, a partir das reflexões desenvolvidas por Melchior (1999), Moretto (2008), Rafael (2006) e outros. Finalizando a discussão, teceremos algumas considerações acerca das práticas de letramento.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS AVALIAÇÕES

Em uma breve revisão da literatura que aborda a temática da avaliação, constatamos que esta, quase sempre, aparece associada à instituição escolar. Os inúmeros trabalhos, em sua grande maioria situados na área da Educação, costumeiramente, relacionam o ato de avaliar ao processo de ensino/aprendizagem (cf. LUCKESI, 1999; MELCHIOR, 1999; ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002; MORETTO, 2008; e outros). Ademais, apresentam as provas/testes/exames como técnicas de avaliação¹³, enfatizando as suas peculiaridades estruturais em detrimento de suas funções comunicativas, cognitivas e interacionais.

¹³ Neste respeito, Kemiatic (2011) lembra que, no tocante à avaliação da aprendizagem, “nos movemos sobre um chão movediço, ainda repleto de incertezas” (p. 42), principalmente, devido às indefinições ou definições confusas que permeiam tais estudos.

No entanto, o nosso foco são as avaliações seletivas que apresentam algumas similaridades com outros tipos de avaliações, sejam elas escolares ou não. Neste sentido, são pertinentes as considerações feitas por Kemiatic (2011), que apresenta três aspectos que subjazem as avaliações.

O primeiro deles, comum a todos os processos avaliativos, é a existência de acordos tácitos sobre os papéis sociais assumidos pelos sujeitos em “eventos de avaliação”, em que é atribuída à função de avaliador apenas a determinados sujeitos; a outros, conseqüentemente, delega-se a função de avaliados. Tais papéis, por sua vez, são reforçados nas avaliações escolares e seletivas, uma vez que os avaliadores determinam o que os avaliados devem saber (estabelecem, portanto, uma expectativa de resposta) e estes, na posição de respondentes e inseridos numa atividade de natureza responsiva, devem dizer o que sabem (cf. RAFAEL, 2006).

O segundo aspecto discutido por Kemiatic (2011) é a execução de atividades regulares, repetidas e repetíveis – tipificadas, nas palavras de Bazerman (2005) – que são apreendidas nas interações sociais e envolvem regras e modos específicos de comportamento, orientados pelas especificidades da esfera discursiva em que ocorrem. Para exemplificar, basta pensarmos na realização da prova discursiva examinada por nós, em que ocorre um “ritual” que deve ser obedecido: inicialmente, em um tempo e em um lugar pré-determinado, os examinadores distribuem as provas; em seguida, os candidatos, enfileirados, respondem as questões propostas em silêncio e sem consultar o material lido, sob pena de eliminação do processo seletivo, caso uma das normas não seja cumprida.

Cabe ressaltar que, no evento que investigamos, algumas regras foram textualmente explicitadas de modo a garantir que a situação (instruções referentes à escrita do gênero, valor para cada questão, limite de tempo) fosse comum a todos os participantes. Para comprovar o que afirmamos, vejamos as figuras 02 “Instruções para a

realização da prova” e a figura 03 “Parâmetros gerais de correção das questões”, a seguir.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
(MESTRADO)

Linha de Pesquisa: Língua(gem) em Contexto de Ensino de Português – Língua Materna

CANDIDATO: RG. Nº

I – Instruções:

1. Tempo de realização da prova: 4 horas (das 8 às 12 horas).
2. Para responder às questões, o/a candidato(a) deverá seguir as instruções no(s) enunciado(s) da prova.
3. Só serão consideradas como folhas de resposta as que estiverem carimbadas e/ou rubricadas pela Coordenação do Programa ou pelos membros da comissão de seleção.
4. **NÃO** será permitida a consulta a nenhum tipo de material.
5. A prova **NÃO** deverá conter nome ou assinatura do(a) candidato(a), apenas o número do RG. A(s) prova(s) que apresentar(em) qualquer outro tipo de identificação, além do RG será(ão) eliminada(s).
6. Responder usando caneta esferográfica de cor azul ou preta.

Figura 02 – Instruções para a realização da prova

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2014)

II – Avaliação

As duas questões que compõem a prova serão avaliadas segundo os seguintes critérios:

1. Adequação da resposta à pergunta apresentada no enunciado.
2. Consistência da argumentação, atestando compreensão das informações contidas na bibliografia indicada.
3. Domínio do registro linguístico formal.
4. A cada uma das questões será atribuída nota, variando de 0,0 a 5,0.

Figura 03 – Parâmetros gerais de correção das questões

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2014)

De acordo com a figura 02, as instruções visavam garantir a transparência do processo seletivo pelo sigilo dos nomes dos candidatos (item 5), a formatação padrão das respostas (itens 2, 3 e 6), bem como orientar sobre a natureza do processo seletivo (itens 1 e 4). Quanto aos critérios de correção, reproduzidos na figura 03, as respostas deveriam estar adequadas a pergunta (item 1), apresentar argumentação consistente, baseada na compreensão das informações contidas na bibliografia indicada (item 2), e deveriam ser redigidas de acordo com o registro linguístico formal (item 3). Também constava o valor de cada questão (item 4).

O terceiro e último aspecto apresentado por Kemic (2011), que se relaciona às avaliações escolares (e seletivas), é a mediação, pela escrita, da relação entre examinadores e examinados. “Sempre que se tem a avaliação, tem-se, conseqüentemente, a remissão a textos escritos” (p. 51), mesmo que não estejam fisicamente presentes. Com base nestes aspectos, a autora conclui que as avaliações fomentam a produção de gêneros textuais (discursivos, para ela), como as provas, com finalidades específicas no evento e na esfera em que ocorrem. Posto isso, no item seguinte, caracterizamos o gênero aludido.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO GÊNERO PROVA E IMPLICAÇÕES EM PRÁTICAS LETRADAS ACADÊMICAS

Em linhas gerais, a prova é o gênero que, mais frequentemente, emerge em eventos de avaliação. De acordo com Kemic (2011), a origem desse gênero remonta à consolidação da sociedade burguesa e à instituição da escola moderna. As provas surgem como gêneros tipicamente escolares, utilizados para verificar a aprendizagem, mas também como forma de punição, como um instrumento de controle.

No caso de nossa pesquisa, a prova foi produzida em contexto de seleção de mestrado e, por isso, tem objetivos bem diferentes das avaliações escolares: na escola, por exemplo, intercalam-se as avaliações formativas, diagnósticas e somativas, as quais visam, impreterivelmente, o processo de ensino/aprendizagem. Em contrapartida, nos processos seletivos, as avaliações visam, exclusivamente, a seleção. Outro ponto divergente é que, nas avaliações seletivas, a interação entre os participantes – examinadores e examinados – é restrita ao texto escrito, haja vista que os últimos não podem interagir com os primeiros nem durante nem depois da realização da prova, seja para esclarecer dúvidas, retificar questões mal formuladas ou para modificar as respostas dadas, o que, geralmente, não ocorre nas provas escolares. No entanto, independente de onde aconteça a sua produção, a principal finalidade do gênero é medir – quantitativamente – um determinado aprendizado ou habilidade.

Na literatura, as provas são apresentadas como pertencentes a dois grandes grupos: i) objetivas, ou fechadas, e ii) de resposta livre, também conhecidas como abertas, dissertativas ou discursivas (cf. MEDEIROS, 1972). Também podem ser classificadas em orais e práticas (cf. MELCHIOR, 1999). O nosso olhar, como já enfatizado, recai sobre as provas discursivas.

Dada a “dinamicidade” e “facilidade de adaptação” (cf. MARCUSCHI, 2006) dos gêneros textuais, as provas discursivas diferem em sua configuração, embora apresentem algumas regularidades, como a existência de perguntas e respostas em sua composição. Em um quadro mais amplo, exibem características determinadas pelas especificidades da esfera de atividade humana em que são produzidas e, em um quadro mais específico, são constituídas de propriedades únicas, que derivam das escolhas particulares dos produtores em função de seu contexto de interação (cf. BRONCKART, 1999).

A prova que examinamos, por exemplo, foi elaborada na esfera acadêmica, com fins seletivos, o que pode explicar a preferência por questões discursivas em detrimento de outros tipos de perguntas (abertas, de múltipla escolha), já que parecem ser mais adequadas para o evento de letramento em questão, pois dão mais oportunidades de os candidatos produzirem as suas próprias respostas, demonstrando a compreensão dos textos teóricos lidos e o domínio das práticas de letramento acadêmicas, e mais subsídios à banca de avaliar as habilidades (proficientes) em leitura e escrita dos participantes. A isto, soma-se o fato de a prova ser constituída por uma questão teórica e uma aplicada, revelando as particularidades do contexto imediato desta ação de linguagem.

No que diz respeito às questões que constituem o gênero, geralmente, apresentam uma situação-problema a ser resolvida (cf. BEZERRA, 2008), estão adequadas (espera-se) aos objetivos, ao grupo a que se destina e a situação em que são utilizadas (cf. MELCHIOR, 1999) e delimitam quais tópicos devem ser privilegiados na construção das respostas.

Para dar conta deste primeiro momento de produção do gênero, recorreremos a Moretto (2008), que trata, em seu livro *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*, de algumas características¹⁴ das provas escritas – mais especificamente, a forma como as questões podem ser produzidas – que foram úteis para a nossa reflexão acerca daquelas.

Para o estudioso (idem, p. 100-111), as provas escritas (e também orais) precisam reunir os seguintes elementos: i) **contextualização**, isto é, os enunciados das

¹⁴ Para elencá-las, o autor analisou um *corpus* constituído de mais de seis mil provas aplicadas nas instituições escolares de quase todos os estados brasileiros, que foram separadas em dois grupos, a saber, i) *provas produzidas na linha tradicional*, cujas características, basicamente, são a exploração exagerada da memorização, a falta de parâmetros para correção e a utilização de palavras de comando sem precisão de sentido no contexto, e ii) *provas produzidas na perspectiva construtivista*, que reúnem os elementos que estão sendo abordados no presente tópico.

questões precisam estar suficientemente claros e autoexplicativos, direcionados para as habilidades que se deseja verificar, de modo que os candidatos “saibam o quê e como devem responder, evitando respostas superficiais ou com digressões” (BEZERRA, 2008, p. 151, 152), ii) **parametrização**, ou seja, indicação precisa dos critérios de correção das respostas, iii) **exploração das práticas de leitura e de escrita do alunado** e, finalmente, iv) **proposição de questões operatórias**, as quais demandam, para a sua resolução, a mobilização de operações mentais (mais ou menos) complexas.

No tocante a este último item, o autor (idem, p. 114-131) apresenta algumas das habilidades complexas a que faz alusão.

- **Reconhecimento:** refere-se à identificação das propriedades principais dos objetos de conhecimento. Embora seja de pouca complexidade, é necessária para a concretização das demais.
- **Compreensão:** pressupõe o reconhecimento. Além disso, exige uma indicação dos elementos que significam os objetos de conhecimento (composição, finalidade, características etc.).
- **Aplicação:** diz respeito à transposição e/ou aplicação da compreensão de um fato determinado a uma situação específica.
- **Análise:** é uma habilidade que considera o todo para a compreensão de suas partes.
- **Síntese:** é o oposto da análise, pois promove a junção de diversas partes para estabelecer os traços de um todo.
- **Julgamento:** dos aludidos, é o nível de maior complexidade porque supõe, normalmente, a emissão de um juízo de valor após análises ou sínteses realizadas¹⁵.

Além destas, Melchior (1999, p. 112) também menciona algumas das “habilidades intelectuais mais elevadas” que, segundo ela, são exigidas em provas discursivas (ou, nas palavras da autora, testes dissertativos): capacidade de organização, de relacionar fatos ou ideias, interpretação de dados e princípios, realização de inferências, críticas, expansão das ideias com clareza, etc.

¹⁵ Relevante enfatizar que consideramos insuficiente a discussão feita por Moretto (2008) no tocante as habilidades enumeradas acima, pois são tratadas superficialmente. Além do mais, concordamos que as avaliações, no âmbito em que estamos investigando, parecem exigir outras operações que não foram tratadas por ele.

Lançando mão das proposições discutidas anteriormente, é possível afirmar que as questões da prova que analisamos apresentam as características destacadas e exigem, em maior ou menor grau, as habilidades supracitadas. Para melhor fundamentar a nossa afirmação, vejamos as figuras 04 “Primeira questão discursiva da prova de seleção” e 05 “Segunda questão discursiva da prova de seleção”, as quais reproduzem as perguntas que foram, na ocasião, propostas aos candidatos.

Com base nas leituras indicadas para a seleção, responda às duas questões:

1. Considerando o posicionamento teórico sobre Linguística e Linguística Aplicada como ciência, discorra sobre a constituição da língua e da linguagem como objetos de estudo e de ensino.

Figura 04 – Primeira questão discursiva da prova de seleção

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2014)

2. O fragmento, a seguir, é parte de uma sessão de planejamento de ensino, em que uma professora de Português da Educação Básica comenta sua prática, em uma situação de coleta de dados de uma pesquisa sobre letramentos. Discorra sobre as fontes de dados necessárias para construir a análise do(s) significado(s) de letramentos sugerido(s) nesse fragmento.

P2: quando eu pego um texto eu acho que além do conteúdo tem que ser algo que não foge da realidade deles certo?... tem que ter algo a mais.... () tem que ter algo a mais... tem que ter uma relação com a vida deles... mas ao mesmo tempo também eu percebo a função daquele texto na sociedade... pra quê... que serve o texto como um conto?... pra que serve um texto como uma crônica?... em que meio circula ele?... pra quê que vai servir?... porque que importância tem pra produzir um texto como ele?

(In: SANTOS, T. N. *Ensinar português é um trabalho: uma análise ergonômica do trabalho do professor*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFCG, 2011)

Figura 05 – Segunda questão discursiva da prova de seleção

Fonte: Arquivo pessoal do pesquisador (2014)

Consoante à figura 04, inicialmente, as duas perguntas foram introduzidas por um critério parametrizador mais geral: esperava-se que os participantes do processo seletivo retomassem os textos-base, sugeridos previamente, a fim de sustentar os seus argumentos. Com isso, concluímos que aquelas “exploravam”, de fato, as práticas de leitura e de escrita dos candidatos.

Em relação à primeira questão, que é de natureza teórica, é possível afirmar que está contextualizada, pois, para produzi-la, os candidatos podem buscar apoio no enunciado da mesma. A isto, acrescenta-se o fato de que foi usada uma “linguagem de aproximação” (cf. MORETTO, 2008) ou, em outras palavras, adequada ao contexto de uma avaliação seletiva em nível de mestrado. Aos candidatos, exigiu-se que falassem sobre o tratamento que a Linguística e a Linguística Aplicada, enquanto ciências, dão a língua(gem), como objeto de estudo e de ensino. O comando é dado pelo verbo discorrer, utilizado no presente do indicativo, que direciona para as operações mentais que os avaliadores desejam verificar.

Além das habilidades de reconhecimento, compreensão, síntese e julgamento, parece-nos que a questão exige a capacidade de relacionar diferentes proposições teóricas, uma vez que o parâmetro para a correção das respostas é considerar o posicionamento de duas ciências que, apesar de apresentar pontos convergentes, possuem as suas particularidades.

A segunda questão – de natureza aplicada – exige a articulação entre as proposições teóricas dos textos lidos com uma situação real de coleta de dados de uma pesquisa sobre letramentos, sugerida pelo excerto reproduzido de um estudo já realizado. Quanto ao parâmetro de correção, esperava-se que os candidatos refletissem sobre as fontes de dados essenciais para a construção da análise do(s) significado(s) de letramentos subjacente(s) ao fragmento. O comando, mais uma vez, é dado pelo verbo discorrer que, neste caso, sinaliza a mobilização de outras habilidades, quais sejam,

aplicação e análise, além das que foram exigidas para a resolução da primeira pergunta. Ademais, garantem a objetividade das questões e que as respostas não sejam muito heterogêneas, inviabilizando a correção.

As respostas, portanto, são submetidas a uma validação conforme os critérios e habilidades mencionados, tornando o gênero, predominantemente, injuntivo, já que a banca examinadora determina e cobra o tipo de conhecimento que lhe interessa, e, de certa forma, padronizado, por não considerar as diversas individualidades daqueles a quem se destina. Logo, a forma como as questões são elaboradas (estruturação textual, a organização das sequências textuais, as escolhas lexicais materializadas) projetam a imagem do aluno almejado pelo Programa.

Como foi produzida a partir da leitura de textos especializados, intertextualidade e argumentação estão intrínsecas a produção da prova que analisamos. O diálogo com (e a reflexão sobre) os textos sugeridos torna o gênero, essencialmente, polifônico. Nesse sentido, espera-se a retomada dos textos fontes, a construção de sentidos inferencialmente e o gerenciamento das múltiplas vozes (a voz dos autores estudados, a voz daqueles com quem estes últimos dialogam e a própria voz do candidato) que se manifestam nas retextualizações dos candidatos, o que, evidentemente, exige práticas de letramento bastante específicas.

De acordo com Street (2003), as práticas de letramento são as formas particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e as formas de realizá-las em diferentes contextos sociais. Tal definição coaduna com o posicionamento de Kleiman (2005, p.12) que considera as práticas como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização”. Já para Fischer (2012, p. 443), incluem “o julgamento das pessoas sobre letramento, construções e discursos do letramento, como falam sobre e como constroem sentidos com e para o

letramento. São processos internos, mas determinados por processos sociais”. Desse modo, “não são unidades observáveis de comportamento, já que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”.

Então, podemos dizer que, como as práticas de letramento pressupõem o que as pessoas fazem e o que elas pensam sobre o que fazem ao usar a leitura e a escrita, muitas destas práticas não serão culturalmente aceitas, pois, como lembra Silva (2007, p. 20), “são permeadas por relações de poder que, por sua vez, determinam como os textos são utilizados, onde, quando e por quem”. Relevante enfatizar que, posta à impossibilidade de não observá-las, devido o seu caráter amplo e abstrato, as práticas letradas podem apenas ser “inferidas” dos eventos de letramento ou de características presentes no texto (cf. IVANIC & ORMEROD, 2000).

Como vimos, a noção supracitada enfatiza a natureza situada do letramento e indica que o referido fenômeno não é o mesmo em todos os contextos, ou seja, para cada evento instaurado, determinadas práticas são exigidas e utilizadas. É somente nas práticas sociais que as práticas de letramento têm uma função ou um papel. Por isso, estas são culturalmente sensíveis, “devem ser vistas de forma dinâmica, não estática” e só podem ser compreendidas no contexto em que ocorrem, “quando se descobre como as pessoas as percebem, o que pensam sobre elas e com que propósitos as utilizam” (cf. SILVA, 2007, p. 20, 21).

CAPÍTULO 03

PERCURSO METODOLÓGICO

Toda investigação científica está alicerçada por um método e o seu direcionamento depende de alguns fatores, como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o investigador (cf. SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Assim, abordamos, neste capítulo, os caminhos metodológicos que viabilizaram a concretização do presente estudo, comentando, inicialmente, sobre a natureza da pesquisa. Em seguida, apresentamos o nosso *corpus* de análise e um perfil dos sujeitos responsáveis pela produção do gênero que estudamos e, por fim, indicamos os procedimentos de coleta e sistematização de dados na constituição das categorias de análise a serem tratadas no capítulo posterior.

3.1 NATUREZA E CONTEXTO DA PESQUISA

Este trabalho insere-se no âmbito da Linguística Aplicada que, conforme Moita Lopes (2006), objetiva criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central. Nessa área, o paradigma de pesquisa que predomina é o da pesquisa qualitativa e, por lançarmos mão desta, adotamos a abordagem de cunho interpretativista, já que parece ser a mais adequada “para tratar dos fatos com que o lingüista aplicado se depara”, além de ser mais enriquecedora “por permitir revelar conhecimentos de natureza diferente devido ao seu enfoque inovador” (MOITA LOPES, 1994, p. 332). Portanto, buscamos descrever e interpretar os dados coletados à luz de uma perspectiva teórica bem definida, a fim de compreendermos as razões pelas quais os fatos que foram investigados acontecem.

Situados no referido paradigma, dispomos de diversos instrumentos metodológicos, dentre os quais destacamos a pesquisa documental¹⁶, haja vista que examinamos documentos escritos. Frequentemente empregada nas ciências humanas e sociais, a pesquisa documental visa apreender, compreender e analisar documentos dos mais variados tipos. Pode ser utilizada da forma como fizemos, isto é, como principal caminho de concretização da investigação ou, ainda, se constituir como instrumento metodológico complementar.

A noção de documento com a qual trabalhamos ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos e coaduna com a definição apresentada pelo historiador Jacques Le Goff (2003). Segundo ele, tal noção foi ampliada, embora, inicialmente, estivesse associada apenas aos textos escritos: “Há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira (SAMARAM, 1961, p. 12 *apud* LE GOFF, 2003, p. 540). Portanto, nesse universo, além das produções escritas, incluem-se os filmes, os vídeos, os *slides*, as fotografias, os pôsteres, entre outros, os quais podem ser contemporâneos ou retrospectivos¹⁷.

Também se caracterizam como sendo de fontes primárias ou secundárias. De acordo com Oliveira (2007), os documentos são considerados como fontes primárias quando não passaram antes por nenhum tratamento científico ou quando são

¹⁶ Consideramos pertinente enfatizar que não há um termo preciso para denominar a pesquisa documental. Sá Silva *et alli* (2009) lembram que, ao tentarem nomear o uso de documentos na investigação científica, os pesquisadores pronunciam palavras como método, técnica, análise e pesquisa. Optamos por este último termo porque entendemos que a noção de pesquisa documental recobre as demais.

¹⁷ O documento a ser escolhido para pesquisa dependerá da questão a que se busca resposta. Por exemplo, se quisermos saber as causas de um acidente, poderemos analisar fotos, gravações, relatos de testemunhas. Mas, se desejamos analisar um fato do passado, procederemos com a pesquisa de textos históricos (ou retrospectivos), atas, depoimentos. Em nosso caso, analisaremos textos escritos e contemporâneos de produção recente.

reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Em todo caso, são dados inéditos que foram organizados e formulados pelo analista.

Em relação às fontes secundárias, Oliveira (2007) afirma que compreendem a pesquisa de dados de segunda mão, isto é, as informações que foram trabalhadas por outros estudiosos e que, por isso, são do domínio científico. Esta distinção torna-se mais clara se pensarmos no percurso adotado para a construção desta dissertação em que desenvolvemos um capítulo teórico, respaldando-nos em fontes já reconhecidas cientificamente, e um capítulo analítico, no qual analisamos o *corpus* que coletamos e que ainda não foi estudado por outrem, situando-o na estrutura teórica escolhida para que o seu conteúdo seja entendido.

Ainda sobre a pesquisa documental, Cellard (2008) comenta a respeito de algumas de suas vantagens e limitações. Além de não implicar altos custos, uma das vantagens é a eliminação, ao menos em parte, de qualquer influência do pesquisador sobre os sujeitos pesquisados, já que tal contato, a princípio, não é necessário. Todavia, “o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina” e este deve “contentar-se com o que tiver à mão” (p. 295, 296). É preciso aceitá-lo como ele se apresenta, o que exige cautela e uma avaliação crítica no momento da análise, a qual, dentre outros fatores, deve considerar o contexto sócio-histórico em que foi produzido o documento e o(s) seu(s) autor(es) (op. cit., 2008). Afinal, conforme assevera Le Goff (2003, p. 545), “o documento é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”, ou seja, é fruto da intencionalidade – mais ou menos consciente – de quem o estuda ou produz.

Posto isso, discorreremos, no tópico adiante, sobre os documentos que examinamos, bem como sobre os envolvidos no evento de letramento investigado.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* DE ANÁLISE

O nosso *corpus* é constituído por três tipos de documentos, a saber: i) as provas discursivas, geradas no interior de uma das seleções de mestrado organizada pelo POSLE/UFCG; ii) os textos-base sugeridos pelos examinadores para a realização da prova; e iii) os currículos académicos dos participantes (avaliadores e avaliados) do evento supracitado.

Em relação às provas, foram coletadas durante o segundo semestre de 2012. Lembramos que, embora o Programa possua quatro linhas de pesquisa, priorizamos os textos produzidos pelos candidatos inscritos na linha “Língua(gem) em Contexto de Ensino do Português – Língua Materna”, por motivos já explicitados na introdução.

Quanto à bibliografia recomendada para a seleção que investigamos, é composta por cinco textos, conforme a listagem abaixo.

1. *De que trata a linguística, afinal?* (2004), de José Borges Neto;
2. *Linguagem – o santo graal da linguística* (2008), de Kanavillil Rajagopalan;
3. *Uma linguística aplicada, mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado* (2006) de, Luiz Paulo da Moita Lopes;
4. *Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza* (1989), de Frederick Erickson;
5. *Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento* (2005), de Cláudia Lemos Vóvio e Ana Lúcia Souza.

Dos textos elencados, identificamos os três primeiros como relacionados à questão teórica, que foi privilegiada em nossa análise, pois o desempenho dos candidatos, neste tipo de questão, mobiliza estratégias mais envolvidas com a expectativa do Programa ante a produção de um gênero essencialmente acadêmico, isto é, a dissertação de mestrado, resultante de várias operações que implicam horizontes variados de leituras teóricas. Posto isso, passemos para a caracterização dos textos aludidos.

O primeiro texto – *“De que trata a linguística, afinal?”* – é o capítulo de um dos livros escritos pelo linguista Borges Neto (2004), em que ele traça um percurso histórico sobre as inquietações que perturbaram os estudiosos da linguagem, antes do século XX, para explicar os rumos tomados pela Linguística ao longo do tempo. Com isso, o autor demonstra que não há, como muitos pensam, um objeto específico estudado pelas ciências da linguagem, e defende que a Linguística é uma disciplina com áreas relacionadas entre si, as quais delimitam uma parte da realidade como objeto de estudo. Assim, discute as alternativas de objetos existentes no curso da história da disciplina. Finaliza a reflexão enfatizando que, atualmente, há aqueles que homogeneízam e autonomizam o referido campo de estudo e aqueles que trabalham com objetos teóricos heterogêneos, interdisciplinarizando-o.

O segundo texto – *“Linguagem: o Santo graal da linguística”* – foi escrito por Rajagopalan (2008), que aborda as dimensões social, histórica e ideológica do objeto língua produzidas pela Linguística Moderna, a qual, segundo o autor, foi fundada na concepção de que uma ciência genuína da linguagem se tornaria uma realidade à medida que se livrasse de todas as crenças populares a seu respeito. Assim, comenta que muitos linguistas renomados, a exemplo de Saussure, Chomsky, Bloomfield, concordam que os estudiosos da linguagem não têm nada a aprender com os leigos. Em contrapartida, há também aqueles que acreditam ser possível haver traços do conhecimento popular na linguística teórica. Desta forma, o autor defende o diálogo entre esses diferentes saberes.

O terceiro e último texto, escrito por Moita Lopes (2006), é a introdução do livro *“Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar”*, organizado por ele. Naquele, o autor discorre sobre a Linguística Aplicada, doravante LA, apresentando-a como uma área de pesquisa: i) mestiça, pelo seu interesse em outras visões sobre a linguagem, o mundo e o sujeito contemporâneos, ii) ideológica, por politizar o seu próprio ato de pesquisa e pensar

alternativas para a vida social, e iii) indisciplinar, por propor novos rumos para os estudos aplicados, distanciando-se das regras estabelecidas pela “LA normal” ou tradicional, a qual é encarada como uma área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas, sobretudo estrangeiras, com uma forte dependência da Linguística. Moita Lopes (2006) conclui situando os capítulos do livro em um contexto de questionamentos resultantes das inquietações de pesquisadores brasileiros que tentam teorizar sobre este novo sujeito social imerso em uma sociedade excludente.

Além das provas e dos textos mencionados, integram-se aos nossos dados os currículos acadêmicos, disponíveis na Plataforma Lattes, dos participantes (elaboradores e produtores/candidatos) da seleção. Os currículos serviram para delinear um perfil (acadêmico) dos sujeitos e lançar alguns aspectos sobre as práticas de letramento evidenciadas na produção do gênero analisado, seja na forma de elaborá-lo, seja na forma de respondê-lo. No tópico que segue, apresentamos o perfil referido.

3.2.1 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O perfil que delineamos é bastante específico, pois apresenta informações sobre a produção acadêmica dos sujeitos envolvidos no evento de letramento que estamos investigando. Assim, caracterizamos os tipos de sujeitos em dois grupos, a saber: Grupo I, composto pelos membros da banca examinadora, e Grupo II, constituído pelos candidatos.

No que diz respeito ao grupo I, a banca examinadora, foi composta por três professores doutores, que possuem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, orientando e produzindo trabalhos científicos sobre ensino de língua materna, formação de professor, análise de material didático, gêneros discursivos,

letramentos entre outras temáticas. Desta forma, conclui-se que os professores, enquanto representantes de sua área de atuação, estão habilitados a produzir o gênero, determinar os critérios de avaliação e julgar a proficiência e a pertinência das reflexões dos participantes da seleção.

Já em relação aos candidatos, integrantes do grupo II, constatamos que, embora representem 61% dos inscritos, nem todos possuem a graduação em Letras, público-alvo da seleção. Isto se deve ao fato de o programa permitir, como dissemos na introdução, que os portadores de diploma de cursos de nível superior em áreas afins – Pedagogia, História, Comunicação, Ciências Sociais, Filosofia, Psicologia e Direito – participem do processo seletivo¹⁸. Dos 39 inscritos, de acordo com o gráfico 01 “Titulação Acadêmica”, 24 sujeitos são formados em Letras, 10 em Pedagogia, 04 são licenciados em Letras e Pedagogia e 01 deles é bacharel em Direito¹⁹.

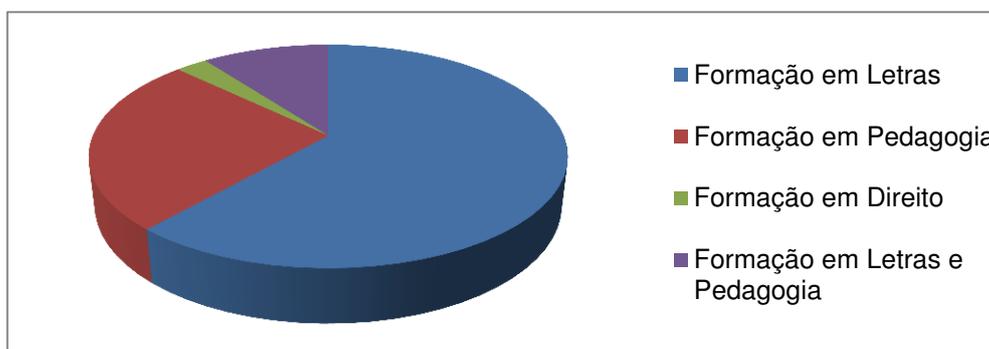


Gráfico 01 - Titulação Acadêmica
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2014)

¹⁸ Alguns candidatos, na época da seleção, estavam cursando outra graduação. Dois deles, já formados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, cursavam Letras, com habilitação em Língua Inglesa; outro, também formado em Letras, cursava Psicologia e o participante bacharel em Direito estava cursando Letras – Português.

¹⁹ Salientamos que os gráficos apresentados foram montados a partir da quantidade de candidatos inscritos no processo seletivo. Em 2012.2, trinta e nove sujeitos se inscreveram na linha de pesquisa “Língua(gem) em Contexto de Ensino do Português – Língua Materna”. Destes, trinta e cinco participaram da prova e somente trinta e dois disponibilizaram os seus respectivos textos para a nossa análise.

Também constatamos que grande parte dos candidatos, além de possuir uma graduação, ou duas, possuem o título de especialista, conforme o gráfico 02 “Especialistas e Não Especialistas”.

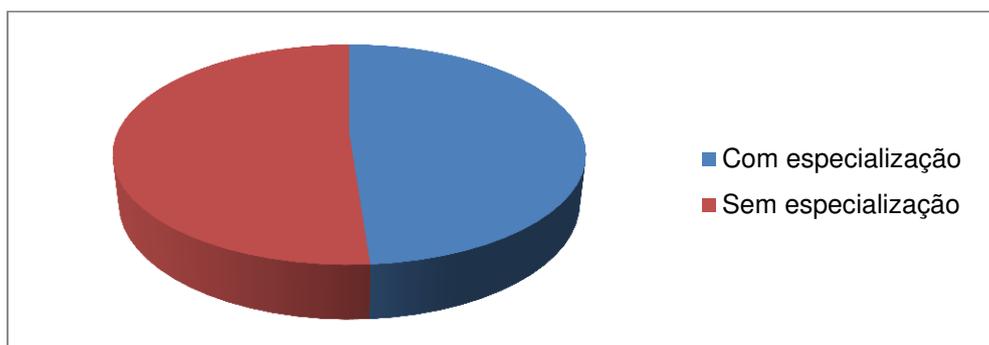


Gráfico 02 – Especialistas e Não Especialistas
Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2014)

De um universo de 39 sujeitos, 21 deles são especialistas. Destes, 05 possuem duas especializações, as quais vão variar de acordo com a sua área de atuação. Assim, encontramos especialistas em Linguística Aplicada ao ensino de Língua Portuguesa, em Literatura e Estudos Culturais, em Língua Espanhola, Literaturas e Culturas Espanholas, em Educação, em Psicopedagogia, em Gestão e/ou Supervisão Escolar, em Direito Tributário e outras.

Tais informações evidenciam o contato desses candidatos com o universo acadêmico-científico e que, por isso, estão habilitados, *a priori*, a produzirem textos, no nível esperado pela banca examinadora. O título de graduado e, no caso de alguns, de especialista, é indício de que tiveram uma formação inicial e continuada, que conheceram e se apropriaram de práticas acadêmicas, que produziram gêneros acadêmicos, inclusive o TCC, que é resultante de complexas operações de retextualização, levando-nos a concluir que os candidatos podem “trabalhar sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas, identificadas nos textos-base” (cf. MATENCIO, 2003), com vistas à produção do gênero prova discursiva.

No t3pico seguinte, enfatizaremos os procedimentos adotados para a coleta e a sistematiza33o dos dados.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA E SISTEMATIZA33O DOS DADOS

A coleta dos dados foi realizada em tr3s fases subsequentes. Primeiramente, solicitamos a permiss3o do POSLE/UFCG para utilizar as provas como fonte de investiga33o. Posteriormente, no dia em que ocorreu a sele33o, estabelecemos contato com os candidatos que, cientes dos nossos objetivos de pesquisa, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido²⁰, autorizando o uso dos seus textos. Dos 35 que participaram do processo seletivo, apenas 32 assinaram o termo. Finalizada a sele33o, recolhemos as provas consentidas e procedemos com a sistematiza33o dos dados.

Inicialmente, analisamos a composi33o da prova discursiva, mais especificamente, a parte produzida pelos examinadores, pois, como j3a dito, as estrat3egias de retextualiza33o mobilizadas pelos candidatos s3o influenciadas diretamente pela compreens3o dos textos-base e, sobretudo, dos enunciados das quest3oes propostas e precisam estar relacionadas 3a expectativa da comiss3o examinadora, a qual delimita os conhecimentos e as habilidades que devem ser demonstrados pelos sujeitos avaliados. Por raz3oes j3a explicitadas no t3pico 3.2, direcionamos o nosso olhar para a quest3o de natureza te3rica.

De acordo com o item 2.2, foi solicitado aos candidatos que discorressem sobre o tratamento dado a l3ngua(gem), como objeto de estudo e de ensino, pela Lingu3stica e pela Lingu3stica Aplicada. Esperava-se, portanto, que registrassem a compreens3o de que, na Lingu3stica, n3o h3a um objeto te3rico espec3fico. Em sua argumenta33o,

²⁰ O termo encontra-se nos anexos desse trabalho.

poderiam ter retomado a incursão na história da disciplina, contextualizada em Borges Neto (2004), para demonstrar que, a cada momento histórico, corresponde um grande número de propostas de tratamento dos fatos linguísticos, embora muitos estudiosos tenham insistido na homogeneização e autonomia da área, desconsiderando o seu passado, a exemplo de Saussure e Chomsky, os quais preconizam que, para empreender um estudo genuinamente científico sobre a linguagem, deve-se desconsiderar o que está fora dos limites da disciplina e, conforme lembra Rajagopalan (2006), abandonar o conhecimento leigo, não especializado. Após isso, poderiam ter salientado que tal posicionamento reducionista é contestado por aqueles que trabalham com objetos heterogêneos, numa perspectiva interdisciplinar, como fez Labov e, de acordo com Moita Lopes (2006), como fazem os linguistas aplicados²¹.

Após isso, começamos a ler as respostas dos candidatos, as quais foram analisadas tendo como parâmetro a comparação com os textos-base, metodologia proposta por Marcuschi (2001), o que requereu, evidentemente, a leitura da bibliografia sugerida. Das 32 produções a que tivemos acesso, notamos que todos retomam, em maior ou menor grau, os textos indicados, mas que nem todos adequam a resposta à questão proposta pelos examinadores. Por isso, eliminamos 08 textos do nosso *corpus* por fugirem do que estava previsto para o evento de letramento em foco.

Com 24 textos em mãos, identificamos, como já dito, a paráfrase como sendo a estratégia de retextualização mais recorrente nas respostas dos candidatos. As diferentes paráfrases mobilizadas a partir dos argumentos supracitados foram associadas aos horizontes de compreensão de Marcuschi (2008), tais como foram expostos no item 1.1, possibilitando-nos a identificação de paráfrases que ampliam, reproduzem, falseiam ou

²¹ Relevante salientar que contatamos um dos membros da banca examinadora, por ocasião da sistematização dos dados, para saber o que estava sendo almejado, pela comissão seletiva, como uma resposta satisfatória as questões propostas.

extrapolam a base informacional dos textos de origem e levando-nos a elaboração de três categorias de análise, apresentadas a seguir.

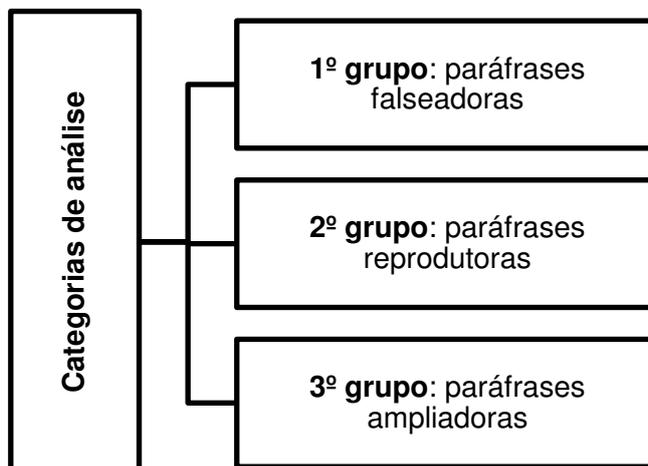


Diagrama 02 – Categorias de análise

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2014)

Para fins de exemplificação das categorias elencadas, foi necessária, obviamente, a comparação com os textos fontes. Para tanto, os textos retextualizados, os quais denominamos de TR, foram enumerados a partir da ordem (espontânea) de apresentação dos dados: TR1, TR2, [...] TR24²². Já os textos fontes, doravante TF, são retomados seguindo a ordem de classificação apresentada no tópico 3.2, ou seja, usaremos TF1 para fazer referência ao texto de Borges Neto (2004), TF2 para o texto de Rajagopalan (2008), e TF3 para o de Moita Lopes (2006).

²² Lembramos que os dados analisados estão transcritos exatamente como foram produzidos, sem qualquer correção.

Também é preciso dizer que nem sempre conseguimos identificar, com facilidade, alguns trechos selecionados dos textos-base pelo candidato. Posta esta dificuldade, observamos as paráfrases com base na macroestrutura do texto fonte.

Antes de prosseguirmos com a análise, salientamos que o critério de agrupamento foi, unicamente, os movimentos de paráfrases que não coincide, necessariamente, com o resultado da avaliação das provas. Para a avaliação, existem outros aspectos que extrapolam o que estamos observando, a saber, os processos de retextualização no interior das provas. O que leva o candidato a ser avaliado adequadamente está além do uso de paráfrases.

CAPÍTULO 04

ESTRATÉGIAS DE RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO PROVA DISCURSIVA

Este capítulo revela que a paráfrase é a estratégia mais recorrente nos movimentos de retextualização produzidos pelos candidatos. Sendo assim, os tópicos 4.1. Paráfrases falseadoras, 4.2. Paráfrases reprodutoras e 4.3. Paráfrases ampliadoras reúnem exemplos que serão analisados à luz do referencial teórico estabelecido e relaciona os processos investigados às práticas de letramento evidenciadas pelos candidatos e que estão subjacentes às respostas produzidas à questão-alvo do exame de seleção em foco.

4.1 PARÁFRASES FALSEADORAS

Estamos considerando como paráfrases falseadoras aquelas em que os candidatos, ao tentarem fazer uma reformulação parafrástica, falseiam as informações contidas nos textos fontes, seja lançando mão da estratégia da condensação, seja demonstrando inabilidade no gerenciamento das vozes que constituem a trama textual, conforme procuramos demonstrar a seguir.

<p>1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13</p>	<p>A compreensão de que a LA não é aplicação da lingüística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo. Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias lingüísticas, principalmente, ao ensino de línguas, a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias lingüísticas forneceria a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula [...]</p> <p>(MOITA LOPES, 2006, p. 17, 18).</p>	<p>[...] Ao contrário do que muitos pensam, <u>Linguística Aplicada não é a aplicação de linguística, seu objetivo principal é aplicar as teorias linguísticas principalmente ao ensino de línguas.</u> (3º parágrafo do TR17)</p>
--	---	---

É notório que o candidato, mesmo sem consultar o material indicado, reproduz quase que fielmente um dos argumentos do TF3, efetuando poucas mudanças em relação ao que foi discutido por Moita Lopes (2006). Parece-nos que o candidato mobiliza a estratégia de condensação, que pressupõe, segundo Marcuschi (2001), o agrupamento de informações.

Entretanto, ao lançar mão desta estratégia, o produtor do TR17 acaba falseando a ideia apresentada no texto-base, indo além do que foi dito. Como se vê, no TF3, Moita Lopes explica que a LA não é aplicação da linguística, embora, inicialmente, estivesse associada a este objetivo: aplicar teorias ao ensino de línguas. O candidato, por sua vez, embora retome em partes o que foi dito pelo autor, acaba se contradizendo quando afirma que “*Linguística Aplicada não é a aplicação de linguística*” para depois concluir que “*seu objetivo principal é aplicar as teorias linguísticas principalmente ao ensino de línguas*” (linhas 2 a 5).

No TR18, consoante o exemplo 2, identificamos outro movimento de paráfrase que também falseia o conteúdo tratado nos textos fontes. Neste caso, o argumento parafraseado encontra-se no texto de Rajagopalan (2008), no qual o autor, ao tratar da desvalorização do conhecimento popular acerca da linguagem pela linguística moderna, utiliza a metáfora da lousa em branco para ilustrar o desejo dos “primeiros mentores” da disciplina de começar a construir a nova ciência do zero. Ainda segundo o autor, “o princípio da lousa em branco apenas atrapalhou qualquer posição de diálogo frutífero” entre os linguistas e os não-linguistas e, com isso, sugere que a “lousa em branco” seja trocada pelo “palimpsesto”, indicando que os cientistas da linguagem, em suas teorizações, devem partir do que já existe.

1	Como muitos teóricos têm	[...] Dessa forma, para fazer
2	apontado, o próprio empreendimento da	Linguística Aplicada (LA) existe duas
3	linguística moderna se funda na crença	posições. Na primeira anula-se a crença do
4	de que uma ciência genuína da	senso comum, no qual o estudo sobre a
5	linguagem só poderá se tornar realidade	linguística, ou seja, a língua, deve começar
6	na condição de nos livrarmos de todas as	do zero. Já o segundo posicionamento é

7	crenças populares sobre a língua e de	contraditório as visões de Saussure e
8	começarmos a construir a nova ciência,	Chomsky, pois observa que o senso comum
9	digamos, do zero. (p. 16)	pode ser válido, para tanto, é necessário
10	[...] O princípio da lousa em branco	filtrar esse posicionamento para que se
11	apenas atrapalhou qualquer posição de	aproveite o que realmente interessa aos
12	diálogo frutífero entre o enclausurado	estudiosos.
13	mundo da lingüística teórica e o mundo	Nesse sentido, para Moita Lopes
14	dos usuários da linguagem ordinária.	(2006), a crença de que devemos fazer
15	Talvez seja o momento premente de	linguística iniciando do quadro em branco
16	trocarmos a metáfora da lousa em branco	deve ser trocada pela do palimpsesto, uma
17	pela do palimpsesto. (RAJAGOPALAN,	vez que a teoria de que o conhecimento dos
18	2008, p. 37)	leigos é inválida só veio a dificultar a
19		relação que é necessária entre linguistas e
20		leigos, pois ambos tem conhecimentos
21		válidos. [...] (4º e 5º parágrafos do TR18)

Exemplo 2 – Comparação entre o TF2 e o TR18

Ao compararmos as ideias do TF2 com o fragmento do TR18, podemos inferir, pela equivalência entre as informações, que há uma reformulação parafrástica. O produtor do TR18 afirma que *“para fazer Linguística Aplicada (LA) existe duas posições”*: a primeira é anular *“a crença do senso comum, no qual o estudo sobre a linguística, ou seja, a língua, deve começar do zero”* (linhas 3 a 6) e a segunda é *“filtrar esse posicionamento (do senso comum) para que se aproveite o que realmente interessa aos estudiosos”* (linhas 10 a 12).

Tal inferência comprova-se quando consideramos que o retextualizador faz menção às metáforas discutidas por Rajagopalan (2008), como se pode verificar nas linhas 13 a 21: *“Nesse sentido, para Moita Lopes (2006), a crença de que devemos fazer linguística iniciando do quadro em branco deve ser trocada pela do palimpsesto, uma vez que a teoria de que o conhecimento dos leigos é inválida só veio a dificultar a relação que é necessária entre linguistas e leigos, pois ambos tem conhecimentos válidos”*.

É evidente a dificuldade do candidato em utilizar os recursos que concorrem para o gerenciamento de vozes, haja vista que atribui a Moita Lopes (2006) uma discussão

que, como vimos, é de autoria de Rajagopalan (2008). A mesma inabilidade em gerenciar vozes foi verificada no TR 15, conforme a reprodução no exemplo 3.

1	[...] Não haveria um objeto, mas	[...] Tratando-se ainda de linguística,
2	sim um “feixe” de fenômenos	Borges Neto comenta em seu texto que não
3	relacionados entre si, passíveis de ser	há um objeto ou objetivo específico da
4	estudados de pontos de vistas diferentes	linguística a ser estudado, por se tratar de
5	e independentes uns dos outros (p. 33)	uma área mestiça, ideológica e
6	[...] A tese central que procuramos	multifacetada, dotada de
7	defender e ilustrar neste texto e a de que	interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:
8	não há “um objeto natural” delimitado	“não há um objeto natural da linguística,
9	anteriormente a qualquer opção ou	pronto para ser investigado” (BORGES
10	trabalho teórico – “prontinho” para ser	NETO). (4º parágrafo do TR15)
11	investigado. (BORGES NETO, 2004, p. 62)	

Exemplo 3 – Comparação entre o TF1 e o TR15

Ao compararmos os excertos reproduzidos anteriormente, percebemos que o produtor do TR15 parafraseia, fazendo referência a Borges Neto, uma das proposições do TF1, a saber, a de que *“não há um objeto ou objetivo específico da linguística a ser estudado”* (linha 2 a 4). Ademais, acrescenta a sua paráfrase o que estamos considerando como uma tentativa de citação direta, pela similaridade com a ideia matriz, pelo uso das aspas e pela referência ao autor, entre parênteses: *“não há um objeto natural da linguística, pronto para ser investigado”* (linhas 8 e 9).

No entanto, na mesma paráfrase, o candidato faz afirmações que não estão em consonância com o TF1, mas relacionadas com o TF3. Ao ressaltar que a linguística não possui um objeto e objetivo específico para ser estudado *“por se tratar de uma área mestiça, ideológica e multifacetada, dotada de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade”* (linha 4 a 7), o candidato retoma, na realidade, argumentos do texto de Moita Lopes (2006), no qual a Linguística Aplicada, e não a Linguística, é apresentada da forma aludida. Dessa maneira, o produtor do TR15 acaba falseando as informações, indo além do que estava dito no TF1.

4. 2 PARÁFRASES REPRODUTORAS

No nosso *corpus*, também verificamos que algumas paráfrases se encontram muito presas as ideias dos textos matrizes , tal como podemos comprovar no TR2, em que o retextualizador realiza poucas mudanças em relação ao que é dito no TF1.

<p>1 Podemos proceder, então, 2 tentativamente, a uma classificação das 3 opções que encontramos no estudo da 4 linguagem anterior ao século XIX. Nossa 5 classificação encontra <u>duas opções</u> 6 <u>fundamentais</u> que chamaremos <i>nocional</i> 7 <u>e filológica</u>.</p> <p>8 <u>A opção <i>nocional</i> ocupa-se da</u> 9 <u>linguagem a partir das relações</u> 10 <u>som/sentido</u>. Possui fundamentação 11 lógico-filosófica e concebe a linguagem 12 <u>como <i>representação</i> (do mundo ou do</u> 13 <u>pensamento)</u>. [...]</p> <p>14 <u>A opção <i>filológica</i> já não ignora a</u> 15 <u>variação lingüística, mas a concebe em</u> 16 <u>função de uma perspectiva <i>normativo-</i></u> 17 <u><i>prescritiva</i>, à luz da qual toda a variação</u> 18 <u>é desvio. <u>Pretende <i>preservar</i> formas da</u></u> 19 <u>língua tidas por “clássicas” e, para isso,</u> 20 <u>dedica-se à descrição detalhada dessas</u> 21 <u>formas. Como o acesso a essas línguas</u> 22 <u>“clássicas” se dá basicamente por</u> 23 <u>intermédio do texto escrito, não é de se</u> 24 <u>admirar que a opção filológica (e daí sua</u> 25 <u>denominação) <u>privilegie as formas</u></u> 26 <u>escritas em detrimento da fala</u>. [...]</p> <p>27 (BORGES NETO, 2004, p. 45-46).</p>	<p>Borges Neto (2004) afirma que os estudos da linguagem anteriores ao século XIX contavam com <u>duas opções fundamentais</u> de objeto: a opção <u>NOCIONAL</u> e a opção <u>FILOLÓGICA</u>. <u>A opção nocional ocupa-se da língua a partir das relações som/sentido</u> e funciona <u>como representação do mundo ou do pensamento</u>. Por outro lado, <u>a opção filológica pretende preservar formas tidas como clássicas</u>, o que a faz <u>priorizar os textos escritos em detrimento da fala</u>. Deste modo, podemos perceber que um gramático da opção NOCIONAL constitui, trata a língua e a linguagem de modo totalmente diferente de um gramático da perspectiva filológica. (2º parágrafo do TR2)</p>
---	---

Exemplo 4 – Comparação entre o TF1 e o TR2

Nos trechos sublinhados, podemos comprovar que o candidato parece utilizar a estratégia da colagem, haja vista que, em alguns momentos, reproduz fielmente partes do TF1.

4.3 PARÁFRASES AMPLIADORAS

Neste trabalho, consideramos como paráfrases ampliadoras aquelas em que os candidatos, através do movimento semântico da expansão, realizam atividades inferenciais.

Em algumas respostas, notamos que alguns candidatos vão além da bibliografia indicada e produzem um diálogo com outro texto, demonstrando que são capazes de referir conteúdos com base em leituras prévias, conforme podemos verificar nos exemplos abaixo.

1	[...] Teorias diferentes podem	[...] O objeto de estudo pode ser igual
2	construir objetos teóricos distintos sobre	em vários estudos, porém, com objetos
3	um objeto observacional que é	teóricos distintos. Tomemos como exemplo
4	supostamente o mesmo, bastando para	a frase: João falou que Maria não fez a
5	isso reconhecer entidades básicas,	tarefa; para um estruturalista como
6	predicados e relações diferentes no	Saussure só o que será analisada nessa
7	objeto observacional (BORGES NETO,	afirmação é a estrutura frasal, já para um
8	2004, p. 37).	linguista pragmático essa frase só teria
9		valor se analisada dentro de um contexto.
10		Veja que o objeto observacional é o mesmo,
11		mas o objeto teórico é diferente. Borges
12		Neto em uma entrevista para a revista
13		Revel afirma que os objetos observacionais
14		para estudos com diferentes objetos
15		teóricos nunca poderão ser os mesmos,
16		porém nada impede que use mais de uma
17		teoria numa mesma pesquisa. (2º
18		parágrafo do TR1)

Exemplo 5 – Comparação entre o TF1 e o TR1

Ao afirmar que o “o objeto de estudo (da linguística) pode ser igual em vários estudos, porém, com objetos teóricos distintos” (linhas 1 e 2), temos, no TR1, uma reformulação de um dos argumentos do TF1, embora não tenha sido feita uma referência explícita a Borges Neto (2004), autor do texto original.

A comparação entre os excertos leva-nos a concluir que a ideia central apresentada no TF1 é mantida (qual seja, embora o objeto observacional (ou de estudo) da Linguística, em princípio, seja o mesmo para todas as subdisciplinas que a constituem, o objeto teórico é díspar) e ampliada, com a inserção de um exemplo – “*João falou que Maria não fez a tarefa*” (linhas 4 e 5) – e de outro texto do mesmo autor parafraseado – “*Borges Neto em uma entrevista para a revista Revel afirma que os objetos observacionais para estudos com diferentes objetos teóricos nunca poderão ser os mesmos, porém nada impede que use mais de uma teoria numa mesma pesquisa*” (linhas 11 a 17).

É notório que a inserção do exemplo e a retomada de outro texto evidenciam a preocupação do produtor em expandir a linha argumentativa de sua resposta. A exemplificação, consoante com Gryner (2009, p. 101), é uma das formas “de trazer o interlocutor para o ponto de vista defendido” ou, neste caso em específico, de o candidato argumentar em favor da compreensão do texto original, do comando da questão. A inserção de uma fonte externa, por sua vez, indica que é capaz de “construir sentido inferencialmente” (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 280), indo além das informações encontradas no texto base.

O mesmo movimento foi realizado no TR4 quando o retextualizador retoma Borges Neto (2004) para tratar de uma das opções de objeto de estudo da linguística – a interdisciplinar.

1	[...] Para Labov, o objeto da	[...] A opção interdisciplinar, por outro
2	lingüística é a <i>gramática da comunidade</i>	lado, dentro dos estudos de Labov, mostra
3	<i>de fala</i> , o sistema de comunicação usado	o trabalho com a linguagem em
4	nas interações sociais. Esse objeto é	consonância com outras disciplinas, como a
5	essencialmente heterogêneo em duas	sociologia e a antropologia. Nesse caso o
6	direções: ele comporta um grande	estudo da linguagem estaria preocupado
7	número de variantes, estilos, dialetos e	com o todo, na relação entre os sujeitos
8	línguas usadas pelos falantes e não pode	usuários e o contexto de uso, de forma a
9	ser arbitrariamente retirado do nicho	não ser possível dissociar a linguagem de
10	social em que é usado. [...] Para explicar	seu nicho social, e a variação linguística era
11	o funcionamento de seu sistema	considerada o resultado de fatores
12	heterogêneo, Labov tem que ligar	históricos e sociais. Essa ideia corrobora

13	visceralmente a variação lingüística às necessidades sociais de comunicação, integrando o lingüístico ao social. [...] (BORGES NETO, 2004, p. 59-60)	com o apresentado por Erickson (1989), no sentido de que, dentro das pesquisas interpretativistas, o traço básico é a observação de todos os níveis do sistema. (2º parágrafo do TR4)
14		
15		
16		
17		

Exemplo 6 – Comparação entre o TF1 e o TR4

Como se vê, no TR4 é realizado um movimento de paráfrase que estamos considerando bem mais autônomo, se comparado com os exemplos 1 e 4, autonomia que é demonstrada ao longo do texto, consoante a reprodução integral da resposta no anexo F.

A ideia do TF1 é mantida já que o retextualizador, igualmente a Borges Neto (2004), enfatiza que, na opção interdisciplinar, “*dentro dos estudos de Labov*”, privilegia-se “*o trabalho com a linguagem em consonância com outras disciplinas*”, a preocupação “*com o todo*”, a “*relação entre os sujeitos usuários e contexto de uso*” e a consideração da variação linguística como “*o resultado de fatores históricos e sociais*” (linhas 2 a 12). O produtor do TR4, posteriormente, retoma Erickson (1989), pois vê pontos de convergência entre a abordagem interdisciplinar e as pesquisas de natureza interpretativista, a saber, ambas consideram o contexto e/ou observam “*todos os níveis do sistema*” (linha 16).

Também verificamos uma autonomia semelhante no TR5. A proposição parafraseada encontra-se no TF2 e relaciona-se as metáforas da lousa em branco e do palimpsesto, tratadas por Rajagopalan (2008).

1	A lingüística moderna estabeleceu-se como uma nova ciência quando seus primeiros mentores decidiram que teriam de começar de novo, rejeitando <i>simplesmente</i> tudo o que havia sido postulado até então sobre a natureza da linguagem. A lingüística moderna foi fundada na convicção de que uma genuína ciência da linguagem só poderia tornar-se realidade a partir do instante em que se livrasse de tudo o que o saber	[...] Essa falta de diálogo é explorada no texto de Rajagopalan, ao enfatizar a postura arrogante dos linguistas de menosprezar (com pretensões científicas) a opinião dos “leigos” sobre aspectos da língua. O autor sugere uma postura mais aberta em relação ao conhecimento da “lingüística popular”, metaforicamente ilustrada como um palimpsesto em contraposição à lousa em branco. Ao invés de apagar tudo o que o conhecimento
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		

<p>12 popular tinha a dizer sobre a natureza e o 13 funcionamento da linguagem. [...] 14 O princípio da lousa em branco 15 apenas atrapalhou qualquer posição de 16 diálogo frutífero entre o enclausurado 17 mundo da lingüística teórica e o mundo 18 dos usuários da linguagem ordinária. 19 Talvez seja o momento premente de 20 trocarmos a metáfora da lousa em branco 21 pela do palimpsesto. Com essa mudança 22 de metáforas, o lingüista poderia dar o 23 primeiro passo em direção a uma 24 reaproximação com o mundo externo, 25 reconhecendo que existe um vasto 26 campo de saber tradicional e popular 27 sobre a linguagem, lá fora, pronto para 28 ser utilizado e amplamente explorado. 29 Mais importante, ao adotar a metáfora do 30 palimpsesto, o lingüista pode finalmente 31 admitir o fato de que tudo o que deve 32 fazer para teorizar sobre a linguagem é 33 construir algo a partir do que já está lá, e 34 não reinventar, mais uma vez, a roda 35 (RAJAGOPALAN, 2008, p. 36-37).</p>	<p>popular construiu, os linguistas devem “escrever por cima dos papiros”, aproveitando o que for útil. É justamente essa postura que deve ser fomentada entre os linguistas. Ao invés de teorizar desconstruindo as orientações teóricas precedentes, deve-se buscar intersecções entre as diversas posturas (que exploram aspectos relevantes do mesmo objeto observacional). Essa postura vai acarretar em evoluções no estudo da língua(gem) e, como consequência lógica, favorecer o ensino daquela. (6º e 7º parágrafos do TR5)</p>
---	---

Exemplo 7 – Comparação entre o TF3 e o TR5

Ao compararmos os excertos reproduzidos, é possível comprovar a autonomia a qual fizemos menção. Inicialmente, o retextualizador faz referência à falta de diálogo entre os teóricos linguistas em relação ao objeto de estudo da disciplina (tal como se pode verificar no anexo G). Esta falta de diálogo, de acordo com o candidato, é explorada no texto de Rajagopalan quando se enfatiza “*a postura arrogante dos linguistas de menosprezar (com pretensões científicas) a opinião dos “leigos” sobre aspectos da língua*” (linha 2 a 6). Em seguida, o candidato, retomando as metáforas da lousa em branco e do palimpsesto, considera que “*o autor sugere uma postura mais aberta em relação ao conhecimento da “lingüística popular”, metaforicamente ilustrada como um palimpsesto em contraposição à lousa em branco. Ao invés de apagar tudo o que o conhecimento popular construiu, os linguistas devem “escrever por cima dos papiros”, aproveitando o que for útil*” (linhas 6 a 14).

No parágrafo posterior, o candidato se posiciona diante da discussão: *“É justamente essa postura que deve ser fomentada entre os linguistas. Ao invés de teorizar desconstruindo as orientações teóricas precedentes, deve-se buscar intersecções entre as diversas posturas (que exploram aspectos relevantes do mesmo objeto observacional). Essa postura vai acarretar em evoluções no estudo da língua(gem) e, como consequência lógica, favorecer o ensino daquela”* (linhas 15 a 24).

Considerando os exemplos dados, é possível inferir como os candidatos lidam com as práticas de leitura e de escrita necessárias à produção de gêneros acadêmicos. De uma forma geral, é notório o domínio de práticas acadêmicas. Nas categorias apresentadas, observamos que os candidatos demonstram o conhecimento da prática retórica da citação, que reconhecem a importância de apoiar o seu dizer em uma voz de autoridade da área em que desejam ingressar.

No entanto, observamos, em muitas produções, a exemplo do TR2, resquícios de práticas escolares, como a da memorização e da reprodução, o que parece atestar a inabilidade de alguns candidatos com a escrita acadêmica, apesar de seu histórico de letramento acadêmico. Outros, por outro lado, demonstram o domínio de práticas mais proficientes e autônomas, sendo capazes de dialogar com os autores lidos, de trazer informações de outros textos e, com isso, atendem a expectativa da banca e se encaixam no perfil de alunos esperado pelo Programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos identificar as estratégias de retextualização inerentes à produção do gênero prova discursiva, originada em contexto acadêmico de seleção de mestrado. Além disso, nos propusemos verificar com quais práticas de letramento os candidatos, sujeitos supostamente letrados academicamente, estavam familiarizados.

Em nossos dados, identificamos a paráfrase como sendo a estratégia mais recorrente e verificamos que os candidatos produzem paráfrases que ora ampliam, ora reproduzem, ora falseiam as informações tratadas no texto-base que subsidiaram a construção das respostas.

Resta-nos concluir que a inquietação que motivou esta pesquisa foi, em partes, dirimida, pois compreendemos que, na produção do gênero prova em contexto de seleção, convergem outros vários fatores, além do domínio proficiente de práticas de leitura e de escrita.

Em virtude do que foi observado, parece-nos pertinente defender o trabalho sistematizado com o gênero prova discursiva, tanto na escola como na universidade, principalmente, por ser um gênero que acompanha a vida de qualquer estudante, mas, também, porque comprovamos, após o levantamento bibliográfico, que são incipientes os estudos que levam em conta os aspectos cognitivos e retóricos envolvidos na produção do gênero. Também defendemos o uso das atividades de retextualização com vistas à inserção dos alunos (futuros candidatos às vagas oferecidas pelos Programas de Pós-Graduação) em práticas letradas acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução de Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ARAÚJO, J.C.; ZANOTTO, N. *Reflexões sobre o conceito de constelação de gêneros e suas implicações para o ensino de línguas*. Conjectura, Caxias do Sul, v. 16, n. 2. maio/ago. 2011.

BAKHTIN, M. Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14ª ed ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNARDINO, R. A. dos S. *A reformulação parafrástica na fundamentação teórica de trabalhos de conclusão do curso de Letras*. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da linguagem, UFRN) – Natal, 2009.

BEZERRA, M. A. *Questões discursivas para avaliação escolar*. Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 149-157, 2008.

BORGES NETO, J. *De que trata a linguística, afinal?*. In: _____. Ensaio de filosofia da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p.31-65.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. SP: EDUC, 1999.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. P. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FABIANO, S. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. 2007. 210 p. Tese (Doutorado em Letras, Universidade Estadual Paulista), Araraquara, 2007.

FAVÉRO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FISCHER, A. *Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa*. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, 2008, p. 177-187.

FUCHS, C. *A paráfrase linguística – Equivalência, sinonímia ou reformulação?* Tradução de José Wanderley Geraldi. Cadernos de Estudos Linguísticos. Número 8, 1985, p. 129-134.

HILGERT, J. G. O parafraseamento na articulação do texto falado. In: KOCH; I. V.; BARROS, K. S. M. de; (Org.). *Tópicos em lingüística de texto e análise da conversação*. Natal, RN: EDUFRN, v. 1, 1997, p. 59-66.

_____. A paráfrase na construção do texto falado: o caso das paráfrases em relação paradigmática com suas matrizes. In: KOCH, I. V. (Org.). *A gramática do português falado*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, p. 131-147.

_____. Parafraseamento. In: JUBRAN, C. C. A. S; KOCH, I. V. (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. v.1. Campinas: UNICAMP, 2006.

IVANIC, R.; ORMEROD, F. Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 91-107.

JOSÉ, E. F. *A prova posta à prova: uma análise do gênero prova na esfera escolar*. 272 p. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, USP) – São Paulo, 2010.

KEMIAK, L. *O exame nacional do Ensino Médio como gênero do discurso*. 219 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino, UFCG) – Campina Grande, 2011.

KLEIMAN, A. B. (Org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: *Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. *Preciso ensinar letramento? Não basta a ensinar ler e escrever?* CEFIEL/IEL/UNICAMP; BRASIL. Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais. Brasília: MEC, 2005.

KÖCHE, S. V.; BOFF, O, M, B.; PAVANI, C. F. *Prática textual: atividades de leitura e escrita*. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: *História e memória*. Tradução de Irene Ferreira, Bernardo Leitão e Suzana Ferreira Borges. 5ª ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCHUSCI, L. A. *Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. *Gêneros Textuais: reflexões e ensino*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, M. L. M. *Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2º sem. 2002.

_____. *Referenciação e Retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha*. In: Anais do III Congresso Internacional da ABRALIN, março de 2003.

_____. Letramento e formação do professor – Integração a práticas discursivas acadêmicas e construção da identidade profissional. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2006, p. 93-106.

_____; SILVA, J.Q. *Retextualização: movimento de aprendizagem*. ANAIS do II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição. Belo Horizonte, 2003.

MEDEIROS, E. B. *As provas objetivas: técnicas de construção*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1972.

MELCHIOR, M. C. *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999.

MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. D.E.L.T.A., Vol. 10, Nº 2, 1994.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORETTO, V. P. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAFAEL, E. L. *Caracterização do exame vestibular como gênero discursivo*. Revista Intercâmbio, Volume XV. São Paulo: LAEL, PUC-SP, 2006.

RAJAGOPALAN, K. *Linguagem – o Santo graal da linguística*. In: SIGNORINI, Inês (org.). Situar a língua(gem). São Paulo: Parábola, 2008, p. 15-37.

RIBEIRO, E. R. *Escrita e diálogo: heterogeneidade no gênero prova discursiva de Língua Portuguesa do vestibular da UFG*. 208 p. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), Araraquara, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. *Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas*. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais. Ano I - Número I - Julho de 2009.

SANT'ANNA, A. R. de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1985.

SILVA, S. B. B. *A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 45(2): 225-238, Jul./Dez. 2006.

SILVA, M. C. *O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. 2007. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino - UFCG) –Campina Grande, 2007.

STREET, B. *What's "new" in New Literacy Studies?: critical approaches to literacy in theory and practice*. In: *CICE*, v. 5 n. 2, maio de 2003.

SWALES, J. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge (MA): Cambridge University Press, 2004.

VIVONI, R. L. M. *Interlocução seletiva: análise de provas para seleção de docentes – A construção discursiva do perfil de profissional professor*. 113p. Dissertação (Mestrado em Letras, UERJ) – Rio de Janeiro, 2003.

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este é um termo de consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa **A RETEXTUALIZAÇÃO NO GÊNERO PROVA ESCRITA** desenvolvida pelo mestrando João Paulo dos Santos de Andrade (POSLE/UFCG), sob a orientação da Profa. Dra. Williany Miranda da Silva, docente do POSLE, e lotada na UAL da UFCG.

O objetivo geral da pesquisa é investigar os processos de retextualização envolvidos na produção das respostas da prova de seleção do mestrado em Linguagem e Ensino, da UFCG.

Solicitamos sua autorização para utilizarmos o seu texto na pesquisa a ser desenvolvida bem como apresentar os resultados em eventos da área de Linguística seja através de participação em congressos específicos ou de sua publicação em revistas científicas. Por ocasião da apresentação e publicação, o seu nome será mantido em sigilo. Informamos que este estudo não oferece quaisquer riscos à sua identidade nem oferece qualquer forma de remuneração.

Esclarecemos, ainda, que sua participação na pesquisa é voluntária e que o pesquisador estará à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa. Desde já, agradecemos sua colaboração. Caso necessite de maiores informações sobre a presente pesquisa, favor entrar em contato com o pesquisador João Paulo dos Santos de Andrade, no seu endereço residencial, situado à rua Rui Barbosa, 430, apt. 307, bairro Centro, CEP 58400-070, Campina Grande – Paraíba; ligar para o telefone (83) 8749-5380/9628-9099 ou enviar um e-mail para jpaulloandrade@gmail.com.

Autorização

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para a participação como informante na pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

João Paulo dos Santos de Andrade - Pesquisador responsável

Campina Grande, _____ de _____ de 2012.

ANEXOS

ANEXO A – TRECHOS DO TEXTO FONTE 1 (TF1): BORGES NETO, J. *De que trata a linguística, afinal?*. In: _____. Ensaios de filosofia da linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2004, p.31-65.

[...] A história da lingüística ocidental anterior ao século XIX apresenta um grande número de propostas de tratamento dos fatos linguísticos. [...]

Podemos proceder, então, tentativamente, a uma classificação das opções que encontramos no estudo da linguagem anterior ao século XIX. Nossa classificação encontra duas opções fundamentais que chamaremos *nocional* e *filológica*.

A opção *nocional* ocupa-se da linguagem a partir das relações *som/sentido*. Possui fundamentação lógico-filosófica e concebe a linguagem como *representação* (do mundo ou do pensamento). Concentra sua atenção na função representativa universal da linguagem e nos elementos que a tornam possível. Em conseqüência, ignora todo e qualquer tipo de variação lingüística, seja no tempo, seja no espaço. [...]

A opção *filológica* já na ignora a variação lingüística, mas a concebe em função de uma perspectiva *normativo-prescritiva*, à luz da qual toda a variação é desvio. Pretende *preservar* formas da língua tidas por “clássicas” e, para isso, dedica-se à descrição detalha dessas formas. Como o acesso a essas línguas “clássicas” se dá basicamente por intermédio do texto escrito, não é de se admirar que a opção filológica (e daí sua denominação) privilegie as formas escritas em detrimento da fala. O caráter normativo-prescritivo da opção filológica enseja o surgimento dos estudos do *correto/incorreto*. [...] (p. 44-46).

No século XIX, os estudos lingüísticos sofrem uma modificação em seu caráter, em função da alteração de seus objetivos. Ao invés de se estudar a linguagem para *fazer filosofia* ou para *fazer crítica literária*, como nos séculos anteriores, passa-se a estudar a linguagem pensando-se em fazer ciência. Em oposição a toda a lingüística precedente, os lingüistas desse período – os *comparativistas* – pretendem que a sua lingüística seja “científica”, nos moldes da noção de cientificidade que se impôs no início do século XIX. Esse novo objetivo vai determinar na só uma *metodologia* como também um novo *objeto* para a lingüística. A proposição de “fazer ciência” força os comparativistas a se afastarem da práxis dos lingüistas precedentes e a desenvolverem novas formas de abordar os fatos lingüísticos, bem como os força a definir *um novo objeto para a lingüística*, um objeto em que seja possível encontrar regularidades que possam ser enunciadas sob a forma de *leis* (o que antes ser buscava eram *normas* ou *regras*). A comparação entre as línguas e a história de seus desenvolvimentos é esse novo objeto. [...]

A lingüística histórico-comparativa do século XIX força-nos a reconhecer uma terceira opção, ao lado das opções nocional e filológica. Chamemo-la *histórica*.

A opção histórica, como seu nome indica, concentra sua atenção no caráter histórico dos fenômenos lingüísticos. Nessa perspectiva, a questão da variação lingüística, no tempo e no espaço, passa a ser o objeto de estudos. Isso significa, entre outras coisas, que se abandona a idéia de que a tarefa da lingüística é identificar a *essência* da língua (seja ela localizada na sua função representativa, como pretende a perspectiva nocional, seja numa forma pura e privilegiada de expressão, como pretende a perspectiva filológica), mas se reconhece que as línguas, como todo fenômeno humano e social, *mudam* historicamente e que, portanto, a tarefa de quem quer que seja no estudo *objetivo* (“científico”) da linguagem é *descrever mudanças e descobrir as leis subjacentes a elas*. [...] (p. 50, 51).

Chegamos de novo ao século XX e podemos começar a pensar nas opções de objeto que encontramos hoje em concorrência. Como não podia deixar de ser, começamos com Saussure.

O que mais chama a atenção no trabalho de Saussure, se o olharmos do ponto de vista das questões que desenvolvemos neste texto, é a insistência quanto à delimitação de *um objeto homogêneo* para a linguística. [...]

Assim, para Saussure, só é *linguística* o estudo que tomar por objeto a *langue*; tudo o mais fica fora do domínio dessa ciência. Certamente, Saussure entende que há mais coisas no fenômeno da linguagem além da *langue*, mas essas outras coisas são periféricas e dependem da *langue* para sua abordagem. [...]

Saussure pretende tornar a *lingüística*, verdadeiramente, uma *ciência*. Para isso, é preciso homogeneizar de qualquer forma o objeto, uma vez que não é possível, no seu entender, descobrir as regularidades necessárias para o estudo científico da linguagem se a *lingüística* não voltar sua atenção para um objeto homogêneo. Apenas a homogeneização do objeto permitirá descobrir nele a sua verdadeira ordem, uma ordem que ultrapasse a mera descrição e que permita chegar ao nível da explicação. A noção de *langue* tem, no quadro da teoria saussuriana, o papel de tornar homogêneo o objeto e permitir à teoria *lingüística* aceder à explicatividade.

A intenção de torna a *lingüística* “científica” leva Saussure a priorizar o *formal*, uma vez que é nele que se encontram as maiores possibilidades de obtenção de regularidades e de leis. [...]

Saussure atribui à *langue* outra característica significativa: a autonomia. Ele entende a *langue* como um sistema de signos que, enquanto tal, independe dos falantes e do meio social. À luz dessa característica de autonomia, compreende-se que os estudos sociolingüísticos, psicolingüísticos, e mesmo históricos sejam periféricos no quadro da teoria de Saussure.

A autonomia é a “chave” para entendermos o papel “revolucionário” do pensamento de Saussure. Não é possível enquadrar facilmente Saussure numa das três opções que vimos acima porque, com ele, a *lingüística* “cria” ponto de vista próprio, “interno”, não subordinado ao de outras áreas do conhecimento. Com Saussure, o estudo da linguagem passa a ser um objetivo em si mesmo e não mais um estudo ancilar da lógica, ou da crítica literária. Sua divergência com a opção histórica e de outra ordem, no entanto. Saussure vai perceber que não há possibilidade de se fazer um estudo histórico sério e o *lingüista* ocupar-se de meras “porções” da língua. A língua é um sistema e, na verdade, é o próprio sistema que muda e que tem história. Assim, o estudo autônomo do sistema (*lingüística sincrônica*) é condição lógica para o estudo de sua história (*lingüística diacrônica*). [...] (p. 51-54).

Noam Chomsky, como Saussure, insiste na homogeneidade do objeto da *lingüística*. Como Saussure, ele vai também buscar essa homogeneidade na noção de *estrutura*. Diferentemente de Saussure, no entanto, para quem a estrutura é um *sistema*, Chomsky vai entender a estrutura como *um conjunto de regras*. Deste modo, Chomsky dá um caráter *dinâmico* à sua noção de estrutura, em oposição ao caráter estativo, sistêmico, da estrutura saussuriana. [...]

Chomsky leva muito mais a sério do que Saussure a idéia de que as estruturas estão presentes na cabeça dos falantes, isto é, o caráter psicológico do conhecimento *lingüístico*. [...]

Chomsky escolhe a *competência* como objeto da *lingüística*, excluindo do domínio da disciplina, conseqüentemente, todos os fatos do *desempenho*. Aqui, ele age do mesmo modo que Saussure, e a distinção *competência/desempenho* tem o mesmo papel homogeneizante que a distinção saussuriana *langue/parole*. Mas Chomsky não se ocupa da competência de forma homogênea: no interior dela, a *sintaxe* é considerada nuclear, enquanto a semântica e a fonologia são periféricas. [...] (p. 55, 56).

Uma olhada rápida no conjunto das teorias atualmente em concorrência no permite identificar uma dicotomia que opõe, de um lado, os *lingüistas* que, como Saussure e Chomsky, “homogeneizam” o objeto de estudos e “autonomizam” a *lingüística* e, de outro, os *lingüistas* que trabalham com objetos heterogêneos e “interdisciplinam” a *lingüística*. Labov é um exemplo de *lingüista* desse segundo grupo.

Para Labov, o objeto da *lingüística* é a *gramática da comunidade de fala*, o sistema de comunicação usado nas interações sociais. Esse objeto é essencialmente heterogêneo em duas direções: ele comporta um grande número de variantes, estilos, dialetos e línguas usadas pelos falantes e não pode ser arbitrariamente retirado do nicho social em que é usado. [...] Para explicar o funcionamento de seu sistema heterogêneo,

Labov tem que ligar visceralmente a variação lingüística às necessidades sociais de comunicação, integrando o lingüístico ao social. [...] (p. 59-60)

ANEXO B – TEXTO FONTE 2 (TF2): RAJAGOPALAN, K. *Linguagem – o Santo graal da linguística*. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Situar a língua(gem)*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 15-37.

Como muitos teóricos têm apontado, o próprio empreendimento da lingüística moderna se funda na crença de que uma ciência genuína da linguagem só poderá se tornar realidade na condição de nos livrarmos de todas as crenças populares sobre a língua e de começarmos a construir a nova ciência, digamos, do zero. (p. 16)

[...] Foi apenas com o crescimento do prestígio da chamada “ciência moderna” que o senso comum passou a adquirir suas conotações negativas atuais. A partir de então, o senso comum torna-se uma coisa potencialmente perigosa, algo capaz de desviar o cientista da linguagem do caminho da investigação científica. Para ser um verdadeiro cientista da linguagem, passa a ser necessário – antes de mais – despojar-se de todas as noções pré-concebidas sobre linguagem. Torna-se necessário, em outras palavras, começar de novo a partir do zero. No início de seu *Curso de lingüística geral*, Ferdinand de Saussure alerta o leitor do perigo de não se jogar fora todo o saber herdado sobre a linguagem. Tal saber, ele enaltece, é tão cheio de preconceitos, mitos etc., que pode apenas atrapalhar o lingüista que procede a uma genuína virada científica em sua abordagem da linguagem. (p. 29, 30)

[...] O próprio Chomsky levou adiante a idéia de que é uma franca perda de tempo e esforço tentar fazer qualquer tipo de aproximação entre teorias populares e teorias científicas. [...] (p. 31)

[...] Chomsky no está dando a entender, como Bloomfield, já fizera a seu modo, que o lingüista não tem absolutamente nada a aprender com o leigo. Do mesmo modo, o leigo também não tem nada a aprender com o lingüista. *Os dois falam línguas completamente diferentes*. [...] (p. 32)

A lingüística moderna estabeleceu-se como uma nova ciência quando seus primeiros mentores decidiram que teriam de começar de novo, rejeitando *simplesmente* tudo o que havia sido postulado até então sobre a natureza da linguagem. A lingüística moderna foi fundada na convicção de que uma genuína ciência da linguagem só poderia tornar-se realidade a partir do instante em que se livrasse de tudo o que o saber popular tinha a dizer sobre a natureza e o funcionamento da linguagem. Baseados na convicção de que o saber convencional é desesperadamente atabalhado e irremediavelmente confuso, os lingüistas desde cedo decidiram trabalhar numa “lousa em branco”. [...]

O princípio da lousa em branco apenas atrapalhou qualquer posição de diálogo frutífero entre o enclausurado mundo da lingüística teórica e o mundo dos usuários da linguagem ordinária. Talvez seja o momento premente de trocarmos a metáfora da lousa em branco pela do palimpsesto. Com essa mudança de metáforas, o lingüista poderia dar o primeiro passo em direção a uma reaproximação com o mundo externo, reconhecendo que existe um vasto campo de saber tradicional e popular sobre a linguagem, lá fora, pronto para ser utilizado e amplamente explorado. Mais importante, ao adotar a metáfora do palimpsesto, o lingüista pode finalmente admitir o fato de que tudo o que deve fazer para teorizar sobre a linguagem é construir algo a partir do que já está lá, e não reinventar, mais uma vez, a roda (p. 36-37).

ANEXO C – TEXTO FONTE 3 (TF3): MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

[...] (O livro) É também influenciado por minhas participações em congressos interdisciplinares em várias partes do mundo (...) que me conduziram à necessidade de pensar uma linguística aplicada que dialogasse com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades. Esse movimento que vou chamar de LA mestiça, obviamente de natureza interdisciplinar/transdisciplinar, tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores, que, ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (a visão de LA com que opero hoje), têm sentido a necessidade de vincular seu trabalho a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista. [...] (p. 14).

A compreensão de que a LA não é aplicação da linguística é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo. [...] (p. 17).

Assim, para dar conta da complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar. Isso acarretou a compreensão de que o tipo de conhecimento teórico com o qual o lingüista aplicado precisaria se envolver, para tentar teoricamente entender a questão de pesquisa com que defrontava, atravessava outras áreas do conhecimento (...) Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal (Signorini, 1998a). [...]

Ao contrário do que freqüentemente acontece em outras partes do mundo, no Brasil, a pesquisa em LA tem se espreado para uma série de contextos diferentes da sala de aula de LE: da sala de aula de LM para as empresa, para as clínicas de saúde, para a delegacia das mulheres etc., ainda que predominem aspectos referentes à educação lingüística. E a questão de pesquisa, em uma variedade de contextos de uso da linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente. Tal perspectiva tem levado à compreensão da LA não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (Moita Lopes, 1998) ou com *antidisciplinar* e *transgressivo* (p. 19).

[...] Outro ponto que merece destaque aqui é a revisão patente em compreensões contemporâneas da LA que criticam lógicas solucionistas como aquela encontrada em Moita Lopes (1996), quando se afirma que a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematiza-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (p. 20).

ANEXO D - REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 1 (TR1)

① Se perguntarmos a um linguista de que trata a linguística, certamente responderá que a linguística estuda a linguagem, no entanto, essa resposta é muito vaga, posto que há vários enfoques que podem ser estudados na linguística (morfologia, sintaxe, semântica, etc.). Mas se perguntarmos ao linguista qual é o seu objeto de estudo, com certeza, ele responderá sem hesitar:

O objeto de estudo pode ser igual em vários estudos, porém, com objetos teóricos distintos. Tomemos como exemplo a frase: João falou que Maria não fez a tarefa; para um estruturalista como Saussure, só o que será analisado nessa afirmação é a estrutura frasal, já para um linguista pragmático essa frase só teria valor se analisada dentro de um contexto. Veja que o objeto observacional é o mesmo, mas o objeto teórico é diferente. Borges Neto em uma entrevista para a revista Revel afirma que os objetos observacionais para estudos com diferentes objetos teóricos nunca poderão ser os mesmos, porém nada impede que se use mais de uma teoria numa mesma pesquisa.

A linguística tradicional ainda é muito acobardada nessa relação de usar diferentes teorias. Borges Neto e Dascal em: De que trata a linguística, afinal? escrevem sobre três caracterizações da linguística:

- sistêmica: que tem como representantes Saussure e Hjelmslev, para eles a linguística é um sistema único;
- psicológico: seu principal representante é Chomsky, ele relaciona a linguística com a psicologia;
- sociológico: tem como representantes Ducrot na filosofia e Labov na sociologia, estes fazem relações da linguística com a filosofia e sociologia.

Essas três caracterizações do estudo linguístico se dá apenas para fazer ciência sobre a linguagem, sem se preocupar com os problemas da linguagem na sociedade. Ainda na referida entrevista Borges Neto sugere que a linguística dita como "pura" deve se interdisciplinarizar.

Reapropalhar em linguística; o ponto geral da linguagem também open

ta para a importância de se levar em consideração o conhecimento leigo sobre a língua. Nesse texto o grande impasse é que os linguistas acreditam que para que a linguística seja uma ciência reconhecida é necessário pagar no livro todo conhecimento leigo, para Chomsky o linguista não precisa do leigo, assim como o leigo não precisa do linguista. Tedorria Rajagopalov afirma que ao invés de os linguistas usarem a metáfora do leigo em branco, ou seja, começar do zero sem levar em consideração o conhecimento do leigo, o ideal seria usar a metáfora do peregrino em que ele pode aproveitar tudo o que já foi dito (escrito) para que se possa construir uma teoria a partir disso.

É dessa necessidade de dialogar com o leigo - aqui entende-se leigo os pesquisadores que não são da área da linguística - e de se olhar para os problemas da linguagem no contexto de ensino que surge uma nova ciência: a linguística aplicada, ou seja, a linguística se preocupa com a aplicação da língua, já a linguística aplicada com os problemas da linguagem no contexto social em que ela se apresenta.

A linguística aplicada ainda é um campo muito novo, mas que já conquistou seu espaço no Brasil, a prova disso são os pós-graduações na área, as bolsas de pesquisa que financiam a investigação nesse campo. Desde seu início ela tem sofrido várias transformações e ainda não há um conceito exato sobre ela.

Inicialmente a linguística aplicada era voltada para o ensino de línguas estrangeiras (inglês) com o seu amadurecimento esse leque se abriu e agora abrange diversas áreas como o ensino de língua materna, novas tecnologias, está inserida nos mais diversos contextos como: escolas, hospitais, delegacia, etc. Enfim, nos locais que se faz o uso da linguagem.

O objeto de estudo da linguística aplicada é a linguagem, no entanto para que ele possa dar conta desses diferentes contextos se relaciona com outras áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, etc.

ANEXO E - REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 2 (TR2)

Levando em consideração que Borges Neto (2004) afirma que "o ponto de vista cria o objeto", podemos afirmar que diferentes teorias fazem diferentes recortes da realidade, o que ocasiona uma diversidade de opções de objetos. Nesse sentido, podemos afirmar que a linguística e a lingüística aplicadas CONSTITUEM de diferentes modos a língua e a linguagem. Para uma melhor compreensão da ideia que estamos apresentando, é preciso que se faça um breve percurso na história da linguística.

Borges Neto (2004) afirma que os estudos da linguagem anteriores ao século XIX contavam com duas opções fundamentais de objeto: a opção NOCIONAL e a opção FILOLÓGICA. A opção NOCIONAL ocupa-se da língua a partir das relações semântico e funciona como representação do mundo ou do pensamento. Por outro lado, a opção FILOLÓGICA pretende preservar formas tidas como clássicas, o que a faz priorizar os textos escritos em detrimento da fala. Deste modo, podemos perceber que um gramático da opção NOCIONAL constitui, trata a língua e a linguagem de modo totalmente diferente de um gramático da perspectiva FILOLÓGICA.

Outra diferença na constituição da língua e da linguagem também é percebida na opção HISTÓRICA, perspectiva do século XIX. Segundo Borges Neto (2004) essa opção preocupa-se com o caráter HISTÓRICO dos fenômenos linguísticos e constitui a VARIAÇÃO LINGUÍSTICA como o objeto de investigação da linguística. Tal opção reconhece que a língua e a linguagem têm caráter social e por isso apresenta mudanças, variações, etc. Deste modo, percebemos que os objetos da linguística não mais se referem, aquelas verificadas nas opções NOCIONAL e FILOLÓGICA, mas agora recaem na VARIAÇÃO LINGUÍSTICA.

Borges Neto (2004) ainda afirma que Saussure,

objetivando tornar a linguística "científica", cria um objeto homogêneo, concebendo a língua como um sistema. Para ele, a língua é autônoma, e como tal, independente dos falantes e do meio social. Nesse sentido, Saussure não reconhece as contribuições da Sociolinguística, Prácolinguística, etc, na produção de sua teoria. De acordo com o exposto, podemos observar que os objetivos e motivações de Saussure o levam a constituir a língua de uma maneira diferente do que temos apresentado até agora.

Chomsky, de acordo com Borges Neto (2004), constitui a língua de forma diversa, apesar de como Saussure, também a conceber-la como HOMOGENEA e AUTÔNOMA. Chomsky, por ter "um ponto de vista" diferente, estabelece um objeto diferente para a linguística, isto é, a COMPETÊNCIA. Borges Neto (2004) afirma que a sua Gramática Gerativa desconsidera o contexto concreto em que os enunciados são realizados e prioriza o conjunto de regras e princípios que permitem que os falantes gerem as utências de sua língua.

Não podemos deixar de apresentar algumas considerações acerca da opção INTERDISCIPLINAR, que tem Labov como o seu principal representante. Como o seu próprio nome indica, tal opção constitui a língua e a linguagem a partir de um objeto HETEROGENEO. Esse objeto é a GRAMÁTICA DA COMUNIDADE DE FALA, o sistema de comunicações das interações sociais. É heterogêneo por que reconhece a existência de vários estilos, dialetos e línguas, etc, e que não podem ser "arbitrariamente retirados do meio social em que estão situados.

Não podemos esquecer de fazer referência aos mentores principais da CIÊNCIA MODERNA, principalmente Chomsky, que, segundo Rajagopalan (2008), ^{aprima que} há de se levar em consideração as contribuições da "linguística popular" na teorização da linguística científica. Para Chomsky, a linguística científica deve evitar toda e qualquer contribuição do leigo na teorização de uma linguí-

Universidade Federal de Campina Grande
 Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino
 Av. Apóstolo Vitorino, 882 - Bodoquena - CEP: 56229-141
 Campina Grande - PB - (81) 3310-1122

tica verdadeiramente "científica".
 Rajagopalom (2008) afirma que tal teórico é categórico ao afirmar que uma ciência genuína da linguagem deve desconsiderar a língua dos leigos, dos não linguistas. Essa tese de Chomsky nos faz pensar em algo bastante oportuno a esta discussão: Como desconsiderar a língua dos leigos, dos não linguistas, etc, se são exatamente estes que usam a língua todos os dias e em todos os lugares. Como desconsiderar as contribuições daqueles que não são usuários da língua? A linguística moderna realmente não deveria desconsiderar a LINGUAGEM EM USO na produção de suas teorizações, uma vez que a linguística popular possui significativas contribuições, principalmente porque é construída levando em consideração o mundo externo, o mundo dos usuários da língua. Não se deve desconsiderar a língua em funcionamento, a língua que é usada nas ruas, nas esquinas, etc.

Com uma perspectiva totalmente diferente, a Linguística Aplicada constitui a língua e a linguagem, uma vez que, segundo Moita Lopes (2006), a linguística aplicada em seus contornos contemporâneos concebe a língua e a linguagem a partir de um objeto HETEROGÊNEO. Isso se dá porque a linguística aplicada reconhece a importância das Ciências Sociais e das Humanidades, o que a faz reconhecer os sujeitos como HETEROGÊNEOS, FRAGMENTADOS, FLUIDOS, etc.

Moita Lopes (2006) afirma que uma das principais características da LA contemporânea é a sua preocupação com as PRÁTICAS LINGUÍSTICAS, o que a faz contemplar estudos e pesquisas da língua em uso, no meio social. Outra característica bastante importante, segundo Moita Lopes (2006) é sua preocupação com a POLITIZAÇÃO e PROBLEMATIZAÇÃO do conhecimento que produz, uma vez que a LA contemporânea reconhece que a língua é espaço de ideologia de

podem, etc. Noite Lopes (2006) afirma que tal linguística aplicada repensa constantemente sobre os conhecimentos que produz, diferentemente da LA Tradicional. Ela, a LA contemporânea não se restringe aos estudos voltados ao ensino e a aprendizagem, sobretudo de LE, mas contempla principalmente as práticas linguísticas.

Em síntese, diante do exposto, podemos afirmar que a língua e a linguagem é concebida de diferentes formas, pois como bem disse Saussure, "o ponto de vista é que cria o objeto". Nesse sentido, a constituição da língua se dá de formas diversas porque muitos são os pontos de vista.

• Expressar em discurso sobre o objeto da questão

ANEXO F – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 4 (TR4)

O trabalho atual de estudade linguística é decorrente de uma série de estudos e teorias de trabalho com a língua. Evidenciando, pois uma trajetória histórica, Borges Neto (2004), pontua inicialmente, época anterior ao século XIX, os estudos de Platão e Aristóteles, que entendiam a língua como representação do pensamento, as que se denominam opção nominalista.

Em seguida, podemos situar a presença dos gramáticos alexandrinos que buscavam, dentro da chamada opção filológica, entender a língua de acordo com as formas clássicas, evidenciando-as nessa perspectiva a variação linguística era considerada desvia, uma vez que não correspondia ao identificada naquelas estruturas formais.

O estudo da língua entã, até o século XX, esteve associada a fazer crítica ou fazer filologia. Em contrapartida, nos séculos seguintes, a preocupação voltou-se para o "fazer ciência". Situa-se, pois, nessa abordagem, Saussure, apresentando a noção da *langue*, da língua como sistema e oposta a uma *parole*. Dentro dessa opção que considera a língua homogênea, entende-se esse sistema como objeto de estudo da linguística, já que há através de estruturas homogêneas é possível a identificação das regularidades.

Chomsky, ainda que caracterizando a língua dentro

do aspecto homogeneizador de Saussure, passa a assumir a linguagem enquanto competência do sujeito, de forma que seria esta mesma competência o objeto de estudo da linguística, uma vez que apresentaria uma sintaxe nuclear, e uma semântica e uma fonologia periféricas. Nessa concepção, a língua estaria diretamente associada a um conjunto de regras, e a interdisciplinaridade desconsiderada.

A opção interdisciplinar, por outro lado, dentro dos estudos de Labor, mostra o trabalho com a linguagem em consonância com outras disciplinas, como a sociologia e a antropologia. Nesse caso o estudo da linguagem estaria preocupado com o todo, na relação entre os sujeitos usuários e o contexto de uso, de forma a não ser possível dissociar a linguagem de seu nicho social, e a variação linguística ser considerada o resultado de fatores históricos e sociais. Essa ideia corrobora com o apresentado por Erickson (1989), no sentido de que, dentro das pesquisas interpretativistas, o traço básico é a observação de todos os níveis do sistema.

Assim, as opções apresentadas por Bercoff Neto (2004), posteriores ao século XIX, dividem-se em três filiações: a sistêmica, a psicologizante e a sociologizante, respectivamente. Essa trajetória de estudo da linguagem justifica a ideia de não haver um objeto natural e, portanto, mudar-se o foco de acordo com o recorte feito sobre o mundo, ou seja, de acordo com o objeto observacional.

Além disso, Meira Lopes (2006) aponta outros problemas no estudo linguístico, como o desenvolvimento desse estudo em outras áreas, apresentando a linguística aplicada como o

Universidade Federal do Rio de Janeiro
Av. Apollônio Manoel, 882 - Botafogo - CEP: 22251-140
Rio de Janeiro, RJ - Brasil - 20121-900

estudo da totalidade enquanto as outras se usam observa-
ções periféricas; assim como a questão da mutação do próprio
conceito de "fazer ciência".

Ve-se, portanto, a linguística enquanto o estudo científico
da linguagem com seus diferentes aspectos influenciadores, e
dependente da forma de observação. Rajaopalam (2008), neste sen-
tido, pontua a necessidade de interação entre as noções cientí-
ficas e as apresentadas pelos leigos, vulgarmente denominada
"linguística popular", tendo em vista sua interação/prática
com ela. Caracteriza-se, assim, ainda segundo muita leques
(op. cit) a linguística como interdisciplinar, transdisciplinar, mes-
tiza e híbrida, que se desenvolve com base em outras disci-
plinas, bem como dá suporte a elas.

ANEXO G - REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 5 (TR5)

(1)

O cenário acadêmico das Ciências Humanas tem se frido uma ebulição fomentada pelos profundos impactos ideológicos que colocam em xeque os princípios científicos dos estudos do arcabouço teórico da modernidade.

As consequências naturais são sentidas na Linguística (e na Linguística Aplicada), através de uma reorientação (e de sugestões de reorientação) nos seus focos de estudo, seus métodos e objetivos de aplicação.

Conforme sugere Borges Neto, a Linguística foi erigida em função de enfoques múltiplos (diferentes OBJETOS TEÓRICOS) que, apesar de partirem de um mesmo ponto comum (a linguagem), lançaram olhos sobre diferentes aspectos desse mesmo OBJETO OBSERVACIONAL. Crie-se, a partir disso, um cenário rico e diversificado de estudos da língua e linguagem, mas que parece de certa realidade devido às posturas diametralmente opostas (e por vezes canonizadas e partidárias) propugnadas pelos estudiosos e teóricos da área.

O reflexo direto desse cenário é a compartimentização do conhecimento, que é colocado em universos teóricos estanques que têm dificuldade de dialogar com os "mundos" teóricos. Isso é notório desde a fase embrionária da Linguística (no dizer de Borges Neto, os "escolas" nacionais, filólogos e historicistas). Perdura tal postura na formalização e autonomia empreendidos pelo estruturalismo de Saussure, no mentalismo de Chomsky e, até mesmo, nos investidos interdisciplinares da área com a Psicologia e Sociologia.

Em nome da objetividade e de uma pretensa científica, suprimir-se do objeto de estudo da Linguística fatores complementares e relevantes que não podem ser observados de forma estática. Saussure ao fazer, com justificativas científicas, apenas a LANGUE (língua enquanto sistema autônomo), relega ao relativo esquecimento sua relação individual (PAROLE). Chomsky também

direcionando seu olhar para apenas um dos aspectos linguísticos (o DESEMPENHO é suprimido em função da COMPETÊNCIA), acaba por superestimar o processo individual de construção mental da comunicação e despreza a dinâmica contextual e interativa do uso da língua, dando a esta um status inferior e epifenomenal. Labov empreende um estudo do passado na pragmática linguística, valorizando o uso contextual e nos níveis, bem como as implicações que derivam destas variáveis, no processo de comunicação; contudo, ignora a ^{realização} individual da língua como processo mental e a língua como sistema. É notória, distorção, a falta de diálogo entre as teorias da área.

Essa falta de diálogo é explorada no texto de Raposo e Palam, ao enfatizar a postura arrogante dos linguistas de menor preço (com pretensões científicas) a opinião dos "leigos" sobre aspectos da língua. O autor segue uma postura mais aberta em relação ao movimento da "linguística popular", metáforicamente ilustrada com um palimpsesto em contraposição à letrada em francês. Ao invés de apagar tudo o que o movimento popular construiu, os linguistas devem "exercer por cima dos papéis", aproveitando o que for útil.

É justamente essa postura que deve ser apontada da entre os linguistas. Ao invés de teorizar desobediência de as orientações teóricas precedentes, deve-se buscar interações entre as diversas posturas (que exploram aspectos relevantes do mesmo objeto observacional). Essa postura vai além da mera evolução no estudo da linguagem e, como consequência lógica, favorece o ensino da língua.

Entretanto, como nos advertiu Moita Lopes, no contexto específico da Linguística Aplicada, há setores que têm relevância, que transcendem um estudo que privilegia a interdisciplinaridade e a harmonização de teorias que rivalizam.

ANEXO H – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 15 (TR15)

① Em uma das leituras, Moita Lopes identifica a linguística aplicada como uma macroárea da linguística, algo que está além da linguística, tentando criar algo inteligível dentro dos problemas sociais, onde a linguagem possui o mérito de ocupar um papel de destaque (nessa área).

Talando de linguística aplicada, destaca novos direcionamentos no âmbito da linguística, ou seja uma reconstrução da linguística, mas não uma uniformização, os linguistas aplicados querem propor possíveis mudanças, trazer alguns conceitos teóricos e não se limitar a dizer que 'linguística' é o estudo da língua, uma resposta que se faz como regra na maioria das falas dos estudantes, como Moita Lopes destaca "sumária", Bem como não querem diminuir o conceito de linguística aplicada ao ensino de línguas sobretudo estrangeiras, eles necessitam de algo diferente e passam a construir o que precisam e como precisam de maneira diferente.

Na linguística aplicada não vale a parâmetros e regras específicas o que é servido na linguística, em L.A o que é levado em consideração são valores de natureza social sobretudo. Com isso "Linguística aplicada se faz como uma teorização que considera a centralidade das questões sociopolíticas da linguagem na constituição da vida pessoal e social." (Moita Lopes - 2002).

Talando-se ainda de linguística, Borges Neto ^{ou Moita Lopes?} comenta em seu texto que não há um objeto ou objetivo específico da linguística a ser estudado, por se tratar de uma área metódica e ideológica e multifacetada, dotada de interdisciplinariedade e transdisciplinariedade: "não há um objeto natural da linguística, pronto para ser investigado" (Borges Neto) não existe algo acabado em que o linguista se preocupe apenas a ler e encontrar o que se trata, no entanto dentro desse campo há áreas específicas em que é possível discriminar e ser estudado.

A linguística aplicada vai mais além do que semântica e sintaxe, ela considera o todo, valores que o indivíduo possui e carrega dentro si, o indivíduo, suas peculiaridades, seus valores e suas construções sociais é o ponto de partida para tal, e assim expõe, entende os textos, discute e aprimora sua aquisição.

Diante de tal afirmação, podemos destacar que não é só aprender línguas, mas entender que esta se faz culturalmente construída, e esse processo não tem momento para cessar, mas sim perdura por toda uma vida, entre uma aprendizagem e outra, acumulando conhecimentos, somando aos prévios já existentes que cada um possui.

sendo assim, são mudanças que propõem uma investigação mais apurada sobre o conceito de linguística já existente.

ANEXO I - REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 17 (TR17)

Ao ser questionado sobre o que é Linguística certamente um estudioso irá responder que é a ciência que estuda a linguagem. Porém, o termo "ciência" gera alguns questionamentos e um destes seria: quais métodos garantem a "cientificidade da linguística, visto que ela adota uma posição relativamente ao objeto e que o seu objetivo é fazer ciência a respeito da linguagem e que, para ter sentido, essa caracterização tem que se opor a outras ciências. Mas ciências como Filosofia, Psicologia, Sociologia entre outras também usam a linguagem como objeto de estudo. Para o autor, um mesmo objeto, analisado por diferentes ciências é variante e dependente. Assim, o objeto poderá ser o mesmo e o que o diferenciara são as escolhas dos objetivos, cabendo as outras ciências a tarefa de abordar a linguagem partindo de outros olhares denominados parciais ou periféricos e sendo a Linguística, responsável por um estudo em sua totalidade e essência, constituindo assim, o núcleo das ciências da linguagem.

O autor nos coloca ainda diante de dois tipos de objetos, o objeto observacional e o objeto teórico, delimitados não de forma natural, mas obedecendo o olhar de cada estudo e ressalta ainda que o mesmo objeto observacional pode apresentar diferentes obje-

tos teóricos dependendo de que ângulo será visto ou seja a luz de qual teoria.

Ao contrário do que muitos pensam, Linguística Aplicada não é a aplicação de linguística, seu objetivo principal é aplicar as teorias linguísticas principalmente ao ensino de línguas.

A Linguística Aplicada tradicional situa as práticas em um vácuo social com base em um sujeito homogêneo imune a história e as práticas discursivas que atua. Quanto a Linguística aplicada contemporânea, cujo principal viés foi a interdisciplinaridade que nos leva a uma linguística aplicada mestiça e ideológica, interessa-se em saber o que outras áreas de conhecimento têm a dizer sobre ela. Sua investigação é pautada no contexto de cada ser e a forma como as pessoas vivem e agem deve-se considerar para a compreensão das mudanças, relacionando-as com a vivência de cada um.

ANEXO J – REPRODUÇÃO DO TEXTO RETEXTUALIZADO 18 (TR18)

1º) Até o século XIV estudava-se a língua para fazer filosofia ou crítica literária. No século XIX estuda a linguagem para fazer ciência. Assim, as dois das tendências filosóficas e científicas surge a humanitária.

Saussure e Chomsky tentavam homogeneizar a língua, no entanto, para Saussure a estrutura é sistêmica e estática, defendendo, portanto, a tendência sistêmica. Já para Chomsky que defende a tendência psicologizante a estrutura é dinâmica. Mas, para Labov que introduz o social a linguística, Saussure e Chomsky detêm-se a trazer apenas a observação. Assim, Labov trabalha com um objeto heterogêneo e interdisciplinariza a linguística, sendo o objeto de estudo a comunidade gramatical da fala.

Labov também complementa que é importante determinar as singularidades dos indivíduos, tais como: os grupos sociais, as raças, a etnia, etc. Uma vez que a língua é universal.

Defendendo a universalidade da língua, Rajagopalan (2008) afirma que nenhuma língua é superior e a linguagem é universal. Dessa forma, para fazer Linguística Aplicada (LA) existem duas posições. Na primeira amula-se a crença de quem é comum, no qual o estudo sobre linguística, ou seja, a língua, deve começar do zero. Já a segunda posicionamento é contraditório às visões de Saussure e Chomsky, pois observa que o mesmo comum pode ser válido, para tanto, é necessário filtrar esse posicionamento para que se aproveite o que realmente interessa aos estudantes.

Nesse sentido, para Moita Lopez (2006), a crença de que devemos fazer linguística começando do quadro em branco deve ser tirada pela do palimpsesto, uma vez que, a teoria de que o conhecimento dos leigos é inválida não veio a dificultar a relação que é necessária entre linguistas e leigos, pois ambos têm conhecimentos válidos.

IV. ARTIGO 10000, 002 - Educação - ...
 Ciências Sociais, 11821-2216, 195

Cientes que todo o conhecimento sobre a língua é útil para descobrirmos, em nossos estudos, a LA constitui-se como mestica, por procurar relacionar a teoria com a ação/prática, além de buscar em outras disciplinas, tais como a antropologia e a sociologia, conhecimentos que venham a complementar as discussões que a LA problematiza, como forma de abandonar apenas a teoria para ser um estudo útil e eficaz na prática social.

Construindo-se transdisciplinarmente por buscar em outras áreas, como a educação, a psicologia, a ~~linguística~~ sociologia etc, fontes que venham a acrescentar conhecimentos reflexivos, a LA constitui-se como uma ciência mestica, reflexiva e ideológica, que busca a heterogeneidade. Para tanto, busca-se analisar as multissingularidades.